



APPRENDRE EN LISANT EN HISTOIRE EN RECOURANT AU MANUEL SCOLAIRE OU   UN CORPUS D'OEUVRES DOCUMENTAIRES ET DE FICTION

Virginie Martel, Sylvie C. Cartier and Deborah L. Butler

Volume 2, October 2015

La littératie illustrée, enseignement et apprentissage. Actes du 1^e colloque international du LIMIER

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1047319ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1047319ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale

ISSN

2368-9242 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Martel, V., Cartier, S. C. & Butler, D. L. (2015). APPRENDRE EN LISANT EN HISTOIRE EN RECOURANT AU MANUEL SCOLAIRE OU   UN CORPUS D'OEUVRES DOCUMENTAIRES ET DE FICTION. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 2. <https://doi.org/10.7202/1047319ar>

Article abstract

Considering the difficulties associated with learning through reading in history, this study seeks to better understand the relationship between the reading resources made available and the learning through reading (LTR) of Grade 6 students in LTR situations that include teachers' support. The objectives pursued are to: 1) describe students' LTR in the context of a textbook or of documentary works and fiction; 2) compare the advantages and limitations of these two choices for the students' LTR; 3) describe in an exploratory manner, students' spontaneous use of images as informative support. For this study, a mixed research methodology was used: a multiple case study analysis (Yin, 2003) inserted into a pre/post design. The results are consistent with previous studies that validate Cartier's (2007) model of LTR, showing the interaction between the assigned activities, the texts selected, opportunities for LTR, and the field of study. They specifically illustrate the beneficial effect of planning for and supporting LTR in the specific context of textbook use and, simultaneously, the many challenges raised by the use of a body of work in the context of LTR. The results also highlight that students do not spontaneously use background images as informational sources in an LTR context, which requires thinking about how to channel more specific supports in that direction.

APPRENDRE EN LISANT EN HISTOIRE EN RECOURANT AU MANUEL SCOLAIRE OU À UN CORPUS D'ŒUVRES DOCUMENTAIRES ET DE FICTION

Virginie Martel, Professeure, Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis

Sylvie C. Cartier, Professeure, Université de Montréal

Deborah L. Butler, Professeure, University of British Columbia

Résumé

Compte tenu des difficultés associées à la lecture visant l'apprentissage en histoire, cette étude cherche à mieux comprendre la relation entre le choix de la ressource de lecture et l'apprentissage par la lecture (APL) d'élèves de 6^e année lors de situations d'APL bénéficiant du soutien des enseignants. Les objectifs poursuivis sont les suivants : 1) décrire l'APL des élèves dans un contexte de recours à un manuel scolaire ou à des œuvres documentaires ou de fiction; 2) comparer les apports et les limites de ces deux choix pour l'APL des élèves; 3) décrire, de manière exploratoire, le recours spontané aux images en tant que support informatif. Pour cette étude, une méthode de recherche mixte a été utilisée : l'analyse de cas multiples (Yin, 2003) insérée dans un design pré/post. Les résultats vont dans le sens de travaux antérieurs qui valident la pertinence du modèle d'APL de Cartier (2007) en montrant l'interaction entre l'activité proposée, les textes choisis, les occasions d'APL et le domaine d'apprentissage. Ils illustrent plus spécifiquement l'effet bénéfique d'une démarche de planification et de soutien à l'APL dans le contexte spécifique du recours à un manuel scolaire et, parallèlement, les nombreux défis soulevés par le recours à un corpus d'œuvres en contexte d'APL. Les résultats mettent aussi en lumière que les élèves n'utilisent pas spontanément l'apport informatif des images en contexte d'APL, ce qui oblige à penser un soutien spécifique en ce sens.

Abstract

Considering the difficulties associated with learning through reading in history, this study seeks to better understand the relationship between the reading resources made available and the learning through reading (LTR) of Grade 6 students in LTR situations that include teachers' support. The objectives pursued are to: 1) describe students' LTR in the context of a textbook or of documentary works and fiction; 2) compare the advantages and limitations of these two choices for the students' LTR; 3) describe in an exploratory manner, students' spontaneous use of images as informative support. For this study, a mixed research methodology was used: a multiple case study analysis (Yin, 2003) inserted into a pre/post design. The results are consistent with previous studies that validate Cartier's (2007) model of LTR, showing the interaction between the assigned activities, the texts selected, opportunities for LTR, and the field of study. They specifically illustrate the beneficial effect of planning for and supporting LTR in the specific context of textbook use and, simultaneously, the many challenges raised by the use of a body of work in the context of LTR. The results also highlight that students do not spontaneously use background images as informational sources in an LTR context, which requires thinking about how to channel more specific supports in that direction.

Mots-clés : Apprentissage en lisant; histoire; choix des textes; manuels scolaires; œuvres documentaires ; œuvres de fiction

Keywords: Learning through reading; history; selection of texts; textbooks; documentary works; fiction

1. Problématique : le problème de l'APL en classe d'histoire

À l'école, il est constamment demandé aux élèves de lire afin d'acquérir des connaissancesⁱ dans des domaines variés. Ce contexte spécifique de lecture réfère à l'apprentissage par la lecture (APL) (Cartier, 2007). En classe d'histoireⁱⁱ, l'APL est fondamental puisque la reconstitution du passé et sa compréhension s'appuient largement sur l'étude des traces écrites. Comme le soulignent Wineburg et Martin (2004, 45), « literacy is the key word, because the teaching of history should have reading and writing at its core ».

Les principales ressources de lecture utilisées en histoire sont les manuels scolaires (Harniss, Dickson, Kinder et Hollenbeck, 2001; Spallanzani *et al.*, 2001). Ces ressources, et tout particulièrement les textes didactiques à visée historique, présentent des caractéristiques qui rendent complexes leur compréhension et leur traitement par les élèves (Harniss *et al.*, 2001; Laparra, 1991), et, conséquemment, l'APL visé (Cartier, Butler et Bouchard, 2010; Cartier, Chouinard et Contant, 2010). Malgré ces obstacles majeurs, tant les enseignants du primaire que ceux du secondaire guident encore très peu les élèves dans les tâches de lecture qu'ils proposent (Doty, Cameroun et Barton, 2003; Martel et Lévesque, 2010; Spor et Scheinder, 1999). En histoire, ce constat est préoccupant car « la lecture de textes (...) est si aventureuse qu'il faut réellement entraîner les élèves à les lire» (Moniot, 1993, p. 192).

Pour pallier cette situation, des chercheurs et praticiens (dont Ogle, Klem et McBride, 2007; Nokes, 2013; Wineburg, Martin et Monte-Sano, 2013) ont récemment exploré les modalités d'enseignement qui permettent d'assurer la maîtrise de la lecture en histoire, entre autres, dans la perspective de la méthode historique (Martel, 2014a et b). Cartier (2007), soucieuse de la lecture dans le contexte de l'apprentissage dans toutes les disciplines, souligne aussi l'importance d'offrir aux élèves de réelles activités d'apprentissage par la lecture et le soutien permettant d'assurer la maîtrise du processus complexe de l'APL. Au regard des activités d'apprentissage qu'il serait bon de privilégier, certains auteurs (Barton et Levstik, 2004; Martel, 2009; McTigue,

Thorton et Wiese, 2013) croient, de plus, qu'il serait nécessaire de sortir de l'utilisation, parfois trop exclusive, du manuel scolaire. Pour ces auteurs, il paraît pertinent d'ouvrir la classe d'histoire à l'utilisation d'autres types de ressources d'enseignement et d'apprentissage, dont les œuvres documentaires et celles de fiction destinées au lectorat jeunesse qui permettent, par le biais du texte mais aussi de l'image (Martel et Boutin, 2015a; 2015b), d'appréhender les savoirs historiques autrement.

La réalisation récente d'une étudeⁱⁱⁱ auprès de neuf classes de 6^e année primaire a permis d'illustrer les apports et limites (pour les enseignants et les élèves) de la mise en œuvre en histoire d'activités d'APL soutenues (ou non) par un accompagnement conséquent. Cette étude s'est appuyée sur le recours habituel au manuel scolaire, mais aussi sur l'emploi d'un corpus d'œuvres documentaires et de fiction. Certains des résultats obtenus, surtout ceux qui concernent les enseignants, ont déjà été diffusés. Dans un premier article (Martel, Cartier et Butler, 2014), l'utilisation, par quatre enseignants, du manuel scolaire en classe d'histoire a été étudiée, afin de mettre en lumière les avantages et les défis associés à l'ajout de certaines pratiques pédagogiques explicites favorables à l'APL dans un contexte donné de recours au manuel en classe. Les résultats illustrent qu'un tel ajout (en comparaison avec un contexte ne proposant aucun soutien spécifique) est bénéfique pour les élèves, notamment parce que ces derniers présentent en fin de projet un sentiment augmenté de leur compétence en lecture. Par contre, l'appropriation par les enseignants des pratiques pédagogiques attendues demeure partielle. En fait, c'est un effort soutenu dans le temps, et non une intervention ponctuelle, qui paraît susceptible de favoriser l'appropriation de nouvelles pratiques par les enseignants et, conséquemment, le développement durable de la compétence à l'APL des élèves en histoire.

Dans le cadre de trois autres publications scientifiques ou professionnelles (Martel et Cartier, 2014; Martel, 2013; Martel et Laferrière, 2013), c'est davantage l'APL dans le contexte du recours à des œuvres documentaires et de fiction qui a été étudié. Pour ce faire, l'appropriation par trois enseignants de pratiques d'enseignement ciblant l'APL et exploitant en classe la lecture de ces œuvres a été documentée. Les résultats présentés mettent de nouveau en lumière le fait que l'appropriation d'un dispositif clé en main est laborieuse pour les enseignants. Entre autres, cette appropriation, dans le contexte spécifique de cette étude, est demeurée partielle car les situations d'apprentissage par la lecture proposées, le soutien nécessaire à leur réalisation et les documents

de lecture utilisés (des œuvres littéraires et documentaires) avaient tous un caractère nouveau et inédit pour les enseignants.

Afin de mieux comprendre ce qui peut agir sur le développement d'une meilleure compétence à lire en histoire, il paraît judicieux de poursuivre l'exploration des résultats obtenus par cette première étude. Plus spécifiquement, il est opportun de détailler le recours à des pratiques pédagogiques favorables à l'APL en classe d'histoire en fonction de la ressource de lecture retenue (manuel vs corpus d'œuvres). Une telle perspective d'étude (davantage comparative) permet de nourrir la réflexion quant aux relations pouvant exister entre le choix de la ressource de lecture, la situation d'APL et les compétences en APL des élèves. Étant donné que les ressources retenues (manuels et corpus d'œuvres documentaires et de fiction) sont composées de textes mais aussi d'un très grand nombre d'images (photographies et illustrations), il paraît aussi pertinent de décrire, au moins de manière exploratoire, le recours aux images en tant que support informatif en contexte d'APL.

2. Cadre théorique

Pour mieux situer les appuis théoriques, il est important d'exposer le modèle théorique de l'APL tel que défini par Cartier (2007), de même que le rôle du texte dans le cadre de ce modèle. Une telle présentation permet de mettre en lumière les caractéristiques d'une situation d'APL et les pratiques pédagogiques jugées favorables à ce processus complexe. Comme cette étude s'intéresse à la lecture dans le contexte de l'enseignement/apprentissage de l'histoire, l'APL est bien entendu orienté par cette perspective disciplinaire.

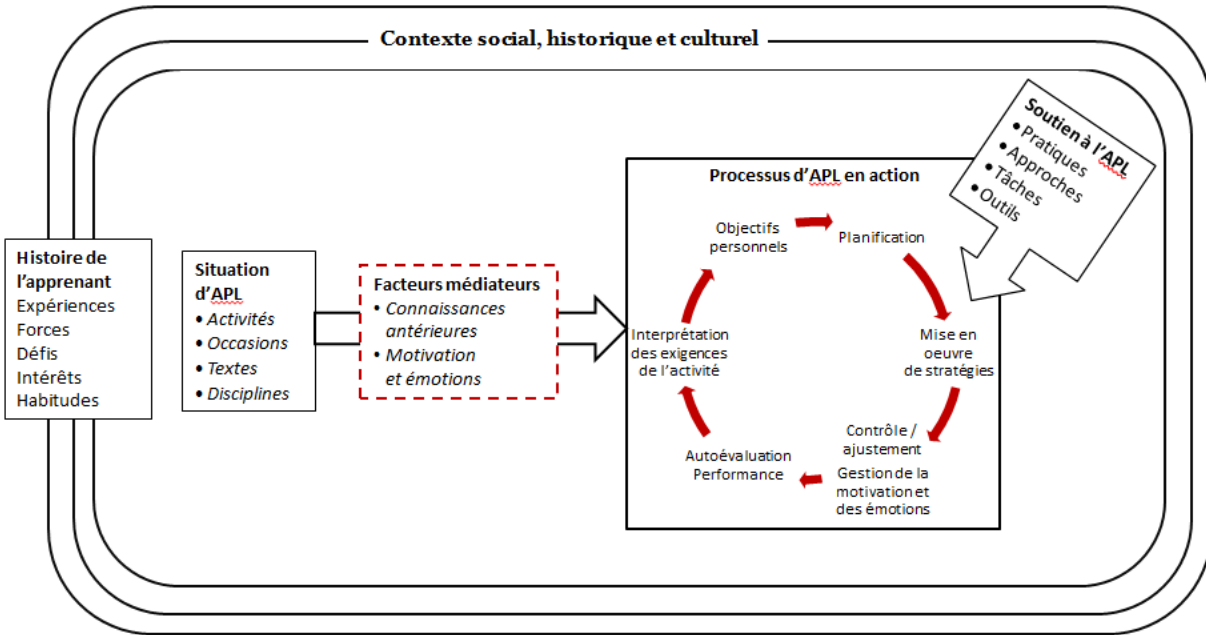
Il est ensuite essentiel de présenter les ressources de lecture pouvant être utilisées en contexte d'APL en histoire, afin de les définir, de mettre en lumière leurs caractéristiques, de cibler les difficultés qu'elles soulèvent et d'identifier les éléments sur lesquels devraient porter le soutien des enseignants. Les ressources retenues ici sont le manuel et les œuvres documentaires et de fiction.

2.1. L'APL en contexte d'enseignement-apprentissage de l'histoire

L'APL se définit comme un processus et une situation « par lesquels le lecteur-apprenant acquiert des connaissances par la lecture de textes informatifs, et ce, en gérant cette situation et son environnement de travail, tout en étant motivé à le faire » (Cartier, 2006, p. 439).

Cette définition s'appuie sur un modèle de l'apprentissage autorégulé qui se définit comment étant un processus complexe, dynamique, mobilisé par un individu et situé dans un contexte social, historique et culturel, comme illustré à la figure 1. Présenté ici très brièvement, le modèle prend en compte l'interaction entre le contexte et les individus. Dans le contexte scolaire, il est important que les enseignants offrent des opportunités et du soutien à l'APL, afin que les élèves s'engagent dans des situations d'APL qui leur permettent de faire les apprentissages souhaités de manière signifiante et autonome. Offrir des situations d'APL, dans un ou plusieurs domaines d'apprentissage, nécessite la planification d'activités conséquentes, des occasions multiples de lecture et des textes de référence. Dans le contexte de la classe d'histoire, apprendre en lisant consiste plus particulièrement à se documenter à l'aide de sources variées (composées de textes et régulièrement d'images) afin de reconstituer le passé le plus rigoureusement possible (Nokes, 2013; Prost, 1996).

Figure 1 – Modèle d'apprentissage autorégulé dans des activités complexes



(adapté de Butler et Cartier, 2004; Cartier et Butler, 2004, Cartier, 2007)

Les qualités associées aux situations d'APL qui sont reconnues comme favorables sont les suivantes: 1) leur pertinence pour faire lire et pour faire apprendre; 2) leur caractère motivant pour susciter l'engagement tout au long de l'activité; 3) leur complexité pour assurer un traitement en profondeur de l'information (Cartier 2007). À la manière de l'historien, l'élève en classe d'histoire doit conséquemment être placé « en situation d'enquête et de sélection d'information » (Ministère de l'éducation, du loisir et du sport [MELS], 2006, p. 340), afin de construire « (...) des réponses à ses questions à l'aide de sources documentaires » (MELS, 2006, p. 337). La fréquence, le nombre de pages de textes à lire et le temps passé aux activités d'APL témoignent des occasions de le faire. En histoire, ces occasions sont fréquentes puisque l'apprentissage des compétences et des savoirs historiques repose largement sur la lecture de textes (Moniot, 1993). Ces textes, au centre de l'APL et de cette étude, seront abordés dans la partie suivante.

Seul ou avec les autres, l'élève qui s'engage bien dans la réalisation de l'activité d'apprentissage par la lecture en interprète les exigences (ex. : on me demande de comprendre, d'apprendre, de réaliser l'activité en collaboration avec les pairs) et il se fixe des objectifs personnels conséquents (ex. : dans cette activité, je veux en savoir plus sur ...). Fort des objectifs ciblés liés aux exigences

de l'activité d'apprentissage en histoire proposée, l'élève planifie son travail et l'utilisation des stratégies qu'il connaît et qu'il estime utiles à la lecture et au traitement des informations contenues dans le texte. Il réalise ensuite l'activité en mettant en œuvre ses stratégies cognitives et de gestion des ressources. À un moment donné pendant la tâche, il vérifie l'avancement de son travail (contrôle) et, en conséquence, ajuste, au besoin, ses façons de faire. En tout temps, il tente de préserver sa motivation en gérant notamment ses émotions (ex. : en s'encourageant ou en pensant à comment améliorer son travail). À la toute fin de l'activité, il estime sa performance et évalue l'efficacité du travail réalisé. En histoire, toutes ces actions qui composent l'APL sont fondamentales; elles ancrent les tâches de lecture autour de l'intention (lire pour apprendre sur un sujet d'histoire), mais aussi autour des différentes étapes nécessaires à la démarche de recherche propre à l'histoire (prendre connaissance d'un problème, s'interroger, planifier, traiter l'information, l'organiser et finalement la communiquer) (MEQ, 2001).

Pour aider l'élève à lire pour apprendre, il est fondamental d'offrir un soutien au processus complexe d'APL (Cartier, 2007; Cartier *et al.*, 2010). Cela peut se faire par le biais de pratiques d'enseignement simples (actions réflexives, modélisation et démarches guidées) qui prennent en compte les acquis des élèves et qui ciblent les stratégies utiles, particulièrement en contexte d'APL en histoire (ex. : travailler le vocabulaire; utiliser adéquatement la table des matières, le glossaire et l'index; sélectionner l'information importante). Il peut aussi s'agir d'approches d'enseignement combinant diverses pratiques, telles que le modelage, l'enseignement réciproque, etc. Enfin, le soutien au processus d'APL peut aussi se faire par l'entremise d'outil servant de guide à la mise en œuvre de stratégies (ex. : facilitateur procédural). En classe d'histoire, ce soutien doit permettre aux élèves de surmonter les nombreux obstacles associés à la compréhension et au traitement des textes (et images) à visée historique (présentés ultérieurement), de même qu'il doit contribuer à la maîtrise progressive des stratégies les plus pertinentes pour apprendre par la lecture en histoire (Cartier et Martel, 2014).

2.2. Le choix de la ressource de lecture pour l'APL en histoire

Comme c'est le cas pour plusieurs disciplines, les documents écrits, nombreux et variés, sont des sources d'informations précieuses en histoire (Moniot, 1993). Certaines sources sont dites primaires (ex. : les lettres ou les journaux d'époque) parce qu'elles ont été produites au moment même où se déroulent les événements ou tout près (Seixas et Morton, 2013). D'autres sources sont dites secondaires (ex. : les travaux des historiens et les manuels scolaires), car elles sont produites après les événements grâce à l'étude des sources primaires. Enfin, d'autres sources s'inscrivent plus largement dans l'histoire publique et proposent des interprétations non savantes de l'Histoire (ex. : les ouvrages de vulgarisation, les romans et BD historiques); elles sont appelées sources tertiaires (Nokes, 2013). Bien entendu, le traitement de chacune de ces sources demande aux enseignants de mettre en place un soutien spécifique, chaque source exigeant de l'élève qu'il recoure à des modalités de lecture et d'analyse spécifiques (Martineau, 2010).

Dans un contexte d'APL, les sources documentaires utilisées (la plupart du temps des textes avec des images) doivent être : 1) variées; 2) présenter un contenu adéquat au regard de la concordance avec les programmes, de l'étendue du sujet traité et de la justesse historique; 3) recourir à une écriture de qualité quant à la structure, la cohérence textuelle et l'organisation; 4) être adaptées au lectorat ciblé (Cartier, 2007). Généralement, l'APL se réalise à partir de textes informatifs (Cartier, 2007) puisque ces derniers favorisent spécifiquement le développement de connaissances. Parmi l'ensemble des textes qui peuvent porter l'étiquette de texte informatif, il en existe qui occupent une place de choix dans les classes québécoises du primaire et du secondaire : les textes des manuels scolaires (Spallanzani *et al.*, 2001) et, de moindre portée, les œuvres documentaires destinées au lectorat jeunesse (Chall, Jacobs et Baldwin, 1990). Depuis quelques années, il est aussi de plus en plus admis que l'APL en histoire peut se réaliser à partir d'œuvres de fiction (Barton et Levstik, 2004; Lachance, 2011; McTigue *et al.*, 2013; Nokes, 2013; Peltier, 2002), dans la mesure où elles sont utilisées en complémentarité avec des œuvres à visée spécifiquement informative (Martel, 2012a, 2012b).

2.2.1. Le manuel comme ressource d'APL en classe d'histoire

Les manuels scolaires sont massivement utilisés en classe d'histoire parce qu'ils jouissent d'une grande crédibilité auprès des enseignants (Spallanzani *et al.*, 2001). Ces manuels sont des produits préfabriqués (Choppin, 1992) qui facilitent le travail en classe et qui font figure de soutien lors d'activités (Martineau, 2010). Ils présentent principalement un corpus textuel et illustré d'informations, structuré et directif portant sur des savoirs et des compétences liés à un programme donné (Moniot, 1993). Ils sont, de fait, à la fois une source de renseignement pour les enseignants et une source documentaire pour les élèves (Niclot et Aroq, 2006; Lebrun, 2014).

Bien qu'ils soient très utilisés en classe d'histoire, les textes contenus dans les manuels et l'organisation générale de ces derniers constituent des obstacles à la compréhension. Les difficultés suivantes y sont associées: lexique complexe, termes abstraits voire polysémiques, structures textuelles nombreuses, utilisation fréquente des marqueurs de relations, raccourcis explicatifs, etc. (Ciardiello, 2002; Laparra, 1991; Martel, 2009). Les obstacles sont tels que, selon plusieurs auteurs (Moniot, 1993; Harniss *et al.*, 2001), les écrits proposés à la lecture en histoire restent largement incompris par les élèves qui ne saisissent souvent que superficiellement le contenu et retiennent davantage l'anecdote. Parallèlement, les activités suggérées dans les manuels d'histoire assurent, quant à elles, trop peu le développement d'habiletés complexes (Boutonnet, 2013; Lebrun, 2014) susceptibles de favoriser l'APL. Entre autres, les activités proposent régulièrement de répondre à des questions dont la réponse se trouve souvent de manière explicite dans le texte (Fisher et Ivey, 2005).

Afin de favoriser le traitement optimal du manuel scolaire en tant que support d'APL, et réduire par le fait même les difficultés qu'il soulève, Cartier (2007) propose des pistes qui ont été retenues pour cette étude. Dans un premier temps, il est essentiel de planifier des situations d'APL qui permettent aux élèves de vivre de véritables activités d'APL. Pour ce faire, ces dernières doivent être pertinentes et assez complexes (ex. : résumer l'information dans un tableau) pour soutenir l'autorégulation de l'apprentissage. Elles doivent aussi être motivantes pour favoriser l'engagement dans l'activité. Parallèlement, il est tout aussi fondamental d'offrir un soutien au processus d'APL (Cartier *et al.*, 2010; Cartier, 2007) par le biais d'actions réflexives, de modélisation et de démarches guidées. En agissant ainsi, il est possible de contourner ou du moins de diminuer les obstacles à la compréhension associés aux manuels

scolaires (Martel *et al.*, 2014) et d'aider les élèves à développer leur façon d'apprendre dans ce contexte.

En classe d'histoire, les enseignants doivent de plus se donner le mandat d'apprendre aux élèves à employer le manuel scolaire comme ils le feraient avec n'importe quelle autre source écrite et, donc, de le considérer avec scepticisme (Nokes, 2013; Wineburg *et al.*, 2013). À cet égard, il convient de voir les textes du manuel comme une interprétation de l'Histoire, ce qui permet de mettre les élèves en situation de lecture critique et réflexive (Wineburg, 1991).

2.2.2. Les œuvres documentaires et de fiction comme ressource d'APL en histoire

Bien que le recours aux sources primaires en histoire soit particulièrement favorisé (Hicks, Doolittle et Lee, 2004), il est de plus en plus admis qu'il est aussi pertinent d'ouvrir à d'autres sources, dont les sources tertiaires, davantage associées à l'histoire publique (Nokes, 2013). En plus de pallier possiblement les obstacles liés aux manuels scolaires^{iv}, l'exploitation des sources tertiaires, dans lesquelles on retrouve les œuvres documentaires et de fiction destinées au lectorat jeunesse, permet d'appréhender l'histoire autrement (Barton et Levstik, 2004; Martel, 2009; McTigue *et al.*, 2013; Nokes, 2013; Peltier, 2002). En contexte d'APL, ces œuvres doivent par contre être travaillées en complémentarité avec des œuvres à visée informative afin que le contenu des œuvres narratives puisse être confronté (Martel, 2012a, 2012b).

L'utilisation des œuvres documentaires et de fiction aurait des effets bénéfiques sur le rapport à l'histoire des élèves et sur les apprentissages visés (McGowan, Erickson et Neufeld, 1996).

L'utilisation de ces œuvres leur offre la possibilité de traiter à la fois l'apport narratif et informatif du texte mais aussi de l'image (Lachance, 2011). De même, parce que les œuvres de fiction, plus spécifiquement, proposent un rapport nécessairement partiel, voire personnel au passé, elles sont utiles au développement, chez les élèves, de la posture de lecture critique par laquelle la qualité des sources peut être jugée (Guay et Charrette, 2009; Martel, 2012a, 2012b; McTigue *et al.*, 2013).

Les œuvres documentaires – Les œuvres documentaires sont des ouvrages de référence qui visent à informer, par le biais du texte mais aussi d'images souvent très nombreuses et de grande qualité (Lachance, 2011), sur un sujet donné (Biagioli et Lopez, 2011). Comme elles sont

rarement produites par des maisons d'éditions scolaires, leur rapport aux programmes d'études est très partiel, ce qui en fait des œuvres d'éveil ou d'appoint culturel (Biagioli et Lopez, 2011). Leur traitement est complexifié par le fait qu'elles se présentent dans des formes variées. Par exemple, certaines recourent à une forme explicative de type questions-réponses, alors que d'autres se présentent comme des œuvres narratives construites à la manière d'un récit, d'où l'appellation de docu-fiction ou documentaire narratif (Cantin, 2011; Prud'homme, 2013). Parallèlement, les œuvres documentaires couvrent un grand nombre d'objectifs et elles présentent, comme les manuels scolaires, un lexique spécialisé, des raccourcis explicatifs, une mise en page qui peut porter à confusion, etc. (Cantin, 2011; Janicot, 2000). Conséquemment, les stratégies de lecture et d'apprentissage qu'elles sollicitent (ex. : consulter la table des matières, se repérer grâce aux titres et sous-titres, interpréter les illustrations, etc.) sont nombreuses et souvent peu maîtrisées par les élèves (Cantin, 2011).

Comme c'est le cas pour le manuel scolaire, ces obstacles sont surmontables, notamment en exposant davantage les élèves à la lecture de ces œuvres (Palmer et Stewart, 2003) et en soutenant la lecture de ces dernières. Ce soutien peut s'appuyer sur les pratiques pédagogiques jugées favorables à l'APL, selon les types de textes et en fonction des buts poursuivis et des stratégies choisies par l'élève (Cartier, 2007). Il peut aussi s'appuyer sur des dispositifs pédagogiques pensés pour l'exploitation en classe d'œuvres documentaires (Moreau, 2011), par exemple, en recourant à l'enseignement explicite de la structure du texte (Hall, Sabey et McClellan, 2005) ou de l'intention de lecture (Morin et Prévost, 2011).

Les œuvres de fiction – Les œuvres de fiction se retrouvent principalement sous forme d'albums narratifs, de bandes dessinées (BD) ou de romans (illustrés ou non). Toutes ces œuvres se caractérisent par leur forme narrative et leur ancrage dans l'imaginaire des auteurs et des illustrateurs. Dans le cas de la fiction historique, tous les faits présentés ne sont par contre pas imaginaires.

L'album narratif dédié aux jeunes lecteurs est un ouvrage dans lequel le texte et les illustrations s'associent et se complètent, afin de transmettre un message. Surtout lu par les jeunes lecteurs à cause de la place qu'occupent les images, l'album peut aussi être utilisé par les élèves plus âgés, notamment lorsqu'il est question de sujets plus complexes, tels les sujets liés à l'histoire (Giasson, 2000).

La BD allie elle aussi deux modes d'expression : l'écrit et l'image. Dans cette dernière, le texte et l'image forment par contre une trame nécessairement complémentaire, dans laquelle le discours et sa gestuelle, mais aussi l'action et sa description écrite, sont donnés à voir simultanément (Boutin, 2012; Thiébault, 2002). Le terme spécifique de BD historique évoque, selon les auteurs, plusieurs réalités. Dans certaines, l'Histoire se présente comme un accessoire narratif (Ory, 1993). Dans d'autres cas, elle est vraiment constitutive de la narration. Poussée à son plus haut degré, la BD historique présente des préoccupations presque scientifiques.

Au contraire de l'album et de la BD, le roman propose un récit de fiction qui emprunte très peu aux images (sauf pour les romans destinés aux très jeunes lecteurs). Le roman historique, plus spécifiquement, est une fiction qui emprunte à l'Histoire une partie de son contenu afin de permettre la rencontre de personnages, de lieux et d'événements réels et imaginaires (Durand-Le Guern, 2008). Pour Solet (2003), un bon roman jeunesse à caractère historique possède des qualités littéraires, raconte une fiction valable dans un cadre historique indiscutable.

L'utilisation des œuvres de fiction en classe est proposée parce que ces dernières présentent souvent une qualité d'écriture (Richgels, Tomlison et Tunnell, 1993) et un support visuel de grande richesse (Rice, 2002). En histoire, leur exploitation favorise de surcroît l'établissement d'un rapport plus vivant aux sujets historiques traités (McGowan *et al.*, 1996). Malgré ces avantages, leur utilisation est susceptible, elle aussi, de soulever des difficultés de lecture^v. Par exemple, les élèves peinent parfois à synthétiser les informations contenues dans une œuvre littéraire d'envergure (Taurevon, 2002) ou ils éprouvent de la difficulté à comprendre les traits et comportements des personnages propres à une culture ou une époque (Taueron, 2001). De même, ils peuvent, comme c'est régulièrement le cas en situation de lecture, éprouver des difficultés à donner sens aux mots nouveaux ou complexes, voire à plusieurs passages textuels (Taueron, 2002). Ils rencontrent aussi, et cela est tout autant fondamental, de la difficulté à interpréter les images, notamment dans le cas de lecture de BD (Martel et Boutin, 2015b). Pour amener les élèves à mieux s'engager dans l'activité, il demeure important de les soutenir par le biais d'actions réflexives, de modélisation et de démarches guidées (Cartier *et al.*, 2010; Cartier, 2007) ciblant les difficultés rencontrées et les stratégies permettant d'y remédier.

En classe d'histoire plus spécifiquement, le recours aux œuvres de fiction entraîne une difficulté supplémentaire liée au caractère résolument fictif des œuvres. Le choix d'utiliser des œuvres de

fiction dans un contexte d'apprentissage de l'histoire peut induire chez les élèves l'idée que la fiction présentée fait foi de vérité (Martel et Boutin, 2015a; 2015b). Conséquemment, pour exploiter de manière rigoureuse les œuvres de fiction en histoire, il importe de s'assurer que les élèves touchent à la dimension fonctionnelle de la lecture et donc au processus d'APL par lequel des apprentissages sur des savoirs propres à la discipline historique peuvent se construire. Pour ce faire, il est recommandé d'utiliser les pratiques pédagogiques jugées favorables à l'APL (Cartier, 2007). De manière complémentaire, il est aussi nécessaire d'éduquer les élèves à la posture critique, qui les invite à confronter les notions de vraisemblance et de fiction afin de juger la qualité « documentaire » de l'œuvre lue (Martel, 2014; 2012a, 2012b; Martel et Boutin, 2015a; Nokes, 2013; McTigue *et al.*, 2013). Pour ce faire, ils doivent, entre autres, apprendre à confronter le contenu textuel et illustré aux savoirs admis, et corroborer leurs sources (Nokes, 2013; Seixas et Morton, 2013; Wineburg *et al.*, 2013).

3. Objectifs poursuivis

Considérant le contexte et le cadre théorique, cette étude cherche à mieux comprendre la relation possible entre le choix de la ressource de lecture en histoire et l'APL des élèves lors de situations d'APL bénéficiant du soutien des enseignants. Plus spécifiquement, cet article poursuit les objectifs suivants : 1) décrire l'APL des élèves en classes d'histoire recourant au manuel ou à un corpus d'œuvres documentaires et de fiction; 2) comparer les apports et les limites de ces deux choix pour l'APL des élèves; 3) décrire, de manière exploratoire, le recours spontané aux images contenues dans le manuel ou le corpus d'œuvres en tant que support informatique.

4. Aspects méthodologiques

Afin de répondre aux objectifs poursuivis, une méthode de recherche mixte a été utilisée : l'analyse de cas multiples (Yin, 2003) insérée dans un design pré/post. Essentiellement, nous avons cherché dans cette étude à mettre en relation le processus d'APL en classe d'histoire (tel que vécu par les élèves des classes ayant participé à l'étude) et la ressource de lecture retenue. Pour ce faire, des analyses quantitatives et qualitatives ont été intégrées afin de décrire les cas selon que le manuel ou un corpus d'œuvres destinées au lectorat jeunesse aient été utilisés. En

même temps, des analyses ont été réalisées afin d’identifier des patrons de réponses dans les façons des élèves de s’engager dans une situation d’APL (questionnaire QAPL décrit plus loin), selon un design prétest/posttest pour chacun des cas et entre les cas.

4.1. Les participants de l’étude

Les participants de cette étude proviennent de quatre classes de 6^e année primaire de milieux économiques comparables (indice de risque modéré). La sélection des classes qui ont participé à cette recherche a été faite à partir de la méthode de choix raisonnés (Beaud, 1984). Deux de ces classes ont été invitées à réaliser la situation d’APL proposée en recourant à un manuel scolaire, et les deux autres classes ont été invitées à utiliser un corpus d’œuvres documentaires et de fiction. La description des enseignants et de leurs élèves est présentée dans le tableau I.

Tableau 1 – Présentation des participants de l’étude

Contexte	Enseignantes		Élèves					
	Nom ¹	Expérience en enseignement	Nombre	Genre		Age moyen (ans)	Difficulté en lecture ²	À risque d’échec ²
				Garçons	Filles			
Recours au manuel scolaire	Renée	25 ans	20	11	9	10,5	4	2
	Mia	3 ans	26	17	9	11	7	3
TOTAL POUR LE CONTEXTE 1			46	28	18		11	5
Recours à un corpus d’œuvres	Marie	23 ans	26	14	12	11	5	3
	Anita	24 ans	29	16	13	11	8	3
TOTAL POUR LE CONTEXTE 2			55	30	25		13	6
GRAND TOTAL (N=101)								

1. Noms fictifs 2. Selon l’évaluation de l’enseignante

4.2. Description de la démarche générale d’apprentissage et d’enseignement

La situation d’APL utilisée pour cette étude s’inspire d’une situation d’apprentissage et d’évaluation présentée dans un ensemble didactique disponible sur le marché (Fournier et Sorel,

2006). Cette situation vise la découverte d'une société non démocratique (la Chine) dont l'étude permet de développer la compétence: « s'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire » (MEQ, 2001). Les élèves ayant déjà travaillé l'étude de la société québécoise vers 1980, les lectures portent exclusivement sur la société chinoise. Trois parcours thématiques composent la situation : 1) le territoire et la population; 2) l'organisation d'un régime communiste; 3) les droits et les libertés.

4.2.1. Les ressources de lecture retenues

Les deux ressources de lecture retenues pour cette étude sont un manuel scolaire et un corpus d'œuvres documentaires et de fiction; les deux ressources traitent de l'organisation sociale et territoriale de la Chine durant le règne de Mao. Pour fins de comparaison, tous les sujets traités dans le manuel sont couverts dans le corpus d'œuvres sélectionnées, mais d'une manière différente (notamment, pour l'organisation de l'information et pour son traitement). Ni le manuel ni les œuvres retenues dans le corpus n'ont été utilisés par les enseignantes ou les élèves avant l'étude. Dans les résultats, chacune des ressources de lecture utilisées est détaillée.

4.2.2. Description des activités d'APL et du soutien envisagé

Un dossier d'enquête élaboré pour les besoins de cette étude remplace le cahier d'activités initialement proposé dans l'ensemble didactique retenu; ce dossier invite les élèves à réaliser des tâches associées à la lecture du manuel ou du corpus d'œuvres. Plusieurs critères permettant d'élaborer des situations d'APL de qualité (Cartier, 2007) ont été pris en compte dans l'élaboration de ce dossier ainsi que l'ajout de pratiques de soutien à l'APL des élèves dans le contexte de la classe d'histoire, comme l'illustre le tableau 2.

Tableau 2 – Principales caractéristiques de la situation d’APL et du soutien envisagé

Activité d’APL (dossier d’enquête)	Soutien à l’APL (pratiques pédagogiques exposées dans un guide et tâches à réaliser)
<p>Pertinence :</p> <ul style="list-style-type: none"> • lecture individuelle et collective; • visée réelle d’apprentissage par le biais de tâches d’APL : prise de notes de lecture en recourant à des organisateurs graphiques; rédaction de phrases permettant de résumer ce qui a été appris; autoévaluation de la démarche de lecture; synthèse des connaissances acquises par le biais de questions qui obligent la prise de position, la recherche d’arguments et l’utilisation des connaissances antérieures. 	<p>Prises en compte des connaissances de l’élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> • retour oral et écrit sur les connaissances antérieures quant aux thèmes d’études et stratégies utiles à la tâche. <p>Prise en compte de l’interprétation des exigences de l’activité</p> <p>Identification des objectifs personnels</p> <p>Prise en compte des stratégies cognitives de lecture et d’apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • modelage par l’enseignant des stratégies suivantes : lire pour apprendre sur un sujet (sélection de l’information importante en fonction de son intention; prendre des notes en organisant efficacement l’information; résumer efficacement l’information); lire efficacement un manuel ou une œuvre documentaire (lever les obstacles à la compréhension), lire une œuvre de fiction pour s’informer (en distinguant le vrai du faux); • distribution d’un aide-méthodologique présentant une série de stratégies utiles à l’APL visant à développer l’autonomie des élèves (ex. : préciser son intention, choisir la stratégie appropriée, survoler le texte, se poser des questions, résumer efficacement, etc.); • rappel de la démarche de recherche en histoire et de la méthode associée (se poser des questions, rechercher ses sources, les traiter et porter un jugement critique sur ces dernières); • document d’appoint offert aux classes traitant le corpus d’œuvres : fiches de lecture pour chacune des œuvres (ces fiches proposent aux élèves des questions susceptibles de les aider dans le traitement littéraire et historique de l’œuvre et elles identifient des passages (numéros de page) particulièrement intéressants pour le traitement de certains thèmes. <p>Prise en compte des stratégies d’auto-régulation de l’apprentissage :</p> <ul style="list-style-type: none"> • planification des tâches et des stratégies; • contrôle et autoévaluation du travail réalisé et des stratégies.
<p>Complexité :</p> <ul style="list-style-type: none"> • se réaliser sur plusieurs périodes de cours; • poursuit plusieurs buts; • permet de traiter l’information de diverses façons, tout en réfléchissant à son processus. 	
<p>Nature motivante :</p> <ul style="list-style-type: none"> • tâches authentiques (sujet d’actualité traité dans un article de journal); • tâches diverses et adaptées; • consignes écrites claires (répétition des tâches pour chacun des parcours); • interaction avec les autres; • choix possibles. 	

Source : Martel et Cartier (2014)

La réalisation de cette situation se déroule sur un laps de temps allant de 16 à 20 heures; au moins cinq heures sont consacrées aux ajouts de pratiques pédagogiques spécifiques à l’APL.

4.3. Déroulement et outils de recherche

La recherche s’est déroulée en trois étapes (prétest, mise en œuvre de la situation d’APL et posttest) entre janvier et mai 2012. Cinq types d’outils ont été utilisés pour collecter des données en ce qui a trait aux élèves : le recours aux questionnaires, l’observation directe en classe, le

journal de bord des enseignants, le dossier d'enquête des élèves et l'entrevue-bilan. Le tableau 3 présente le calendrier des activités et les outils de recherche utilisés.

Tableau 3 – Étapes de l'étude, calendrier des activités et outils utilisés

Découpage dans le temps		Janvier	Février- mars	Mai
Étapes de l'étude		Prétest	Situation d'APL	Posttest
Outils de recherche	Questionnaires	Questionnaire initial Questionnaire sur l'apprentissage en lisant (QAPL)		Questionnaire-bilan Questionnaire sur l'apprentissage en lisant (QAPL)
	Autres outils		Dossier d'enquête (traces écrites des élèves) Observation en classe (une par classe)	Entrevue-bilan (un par classe et par enseignante)

4.3.1. Précisions sur les questionnaires de recherche

Afin d'obtenir un portrait prétest/posttest en ce qui a trait aux perceptions des élèves en matière d'APL, le questionnaire sur l'apprentissage par la lecture (QAPL) (Butler, Cartier, Schnellert, Gagnon et Giammarino, 2011; Cartier et Butler, 2004) a été utilisé. Ce questionnaire évalue la perception que les élèves ont de leurs émotions et motivations face à une situation d'APL, de même que leur interprétation des exigences de l'activité, leurs objectifs personnels et leurs stratégies cognitives et d'autorégulation de l'apprentissage. Il a été validé en suivant une démarche rigoureuse (Butler et Cartier, 2004; Cartier et Butler, 2004; Butler *et al.*, 2011). De type autodéclaré, il comporte 22 questions principales et une série d'items qui ciblent les perceptions des élèves à chacune des composantes du modèle d'APL de Cartier (2007). Il est utilisé en référence directe avec une activité spécifique. Par exemple, dans une activité d'APL en histoire, il est demandé à l'élève de se positionner ainsi : « Moi personnellement, ce que j'essaie de faire lorsque je *lis pour apprendre dans cette activité*, c'est de : ... ». Les items associés à cette question portent sur plusieurs aspects (ex. : finir le plus vite possible, bien réaliser l'activité, apprendre sur le sujet, etc.), et l'élève répond aux items à l'aide d'une échelle de fréquence de quatre niveaux (presque jamais, parfois, souvent, presque toujours).

Parallèlement au questionnaire QAPL, un questionnaire initial de type descriptif (créé pour les besoins de cette étude) a aussi été utilisé dès le début du projet afin d'obtenir le portrait général des élèves en matière de lecture. Ce questionnaire, composé de questions fermées (échelle de

fréquence de quatre niveaux), portait sur le sentiment de compétence en lecture des élèves, leurs pratiques de lecture (fréquence, types de lecture privilégiés, sujets recherchés, intentions de lecture principales, etc.) et leur appréciation des différentes ressources de lecture disponibles (manuels scolaires, œuvres documentaires, œuvres de fiction, etc.). Comme nous souhaitions en fin de projet obtenir l'appréciation individuelle des élèves à l'égard de la situation d'APL proposée, un questionnaire-bilan a aussi été élaboré. Composé de questions fermées, il portait essentiellement sur l'appréciation du thème retenu, des ressources de lecture proposées (manuel ou œuvres du corpus), des tâches attendues, du soutien offert, etc.^{vi}

4.4. Compilation et analyse des résultats

Afin de répondre aux objectifs de l'étude, les données quantitatives issues de la passation des questionnaires ont fait l'objet d'analyses statistiques descriptives. Les analyses des données obtenues pour le QAPL permettent de spécifier le portrait d'engagement des élèves lors d'APL au prétest et au posttest pour chacun des contextes (recours au manuel ou recours au corpus d'œuvres). Étant donné la nature catégorielle des données de cette étude, c'est le test du Khi-deux de Pearson qui a été retenu pour identifier les items présentant des différences significatives. La taille de chacun des groupes étant petite, et les besoins de cette étude ne requérant pas le détail des différentes catégories de réponses offertes par le questionnaire, les données des catégories « presque jamais » et « parfois » ont été regroupées, de même que celles des catégories « souvent » et « presque toujours ».

L'analyse des données qualitatives (par triangulation) permet d'obtenir des informations complémentaires tirées des journaux de bord des enseignantes, des notes d'observations, des transcriptions des entrevues-bilans et des traces laissées par les élèves dans leur dossier d'enquête. Toutes ces données ont fait l'objet d'une analyse thématique de contenu (Miles et Huberman, 2003; Paillé et Mucchielli, 2012). Les thèmes sont en lien avec le cadre de référence.

5. Résultats

Les résultats de l'étude sont présentés afin de répondre aux objectifs poursuivis soit 1) de décrire lors de pratiques pédagogiques favorables l'APL des élèves en classes d'histoire recourant au

manuel (contexte 1) ou à un corpus d'œuvres (contexte 2); 2) comparer les apports et les limites de ces deux situations pour l'APL des élèves; 3) décrire, de manière exploratoire, le recours spontané aux images en tant que support informatif.

Pour ce faire, le portrait initial des activités en histoire et des élèves en matière de lecture et d'APL est présenté, suivi des deux études de cas et de l'analyse comparative du portrait final des élèves dans les deux contextes. Pour terminer, des constats quant au recours aux images comme support informatif sont mis en lumière.

5.1. Portrait initial des activités en histoire et des élèves en matière de lecture et d'APL

Afin d'atteindre les objectifs de l'étude, il paraît essentiel de décrire le portrait initial des activités et des perceptions habituelles des élèves en matière de lecture et d'APL en classes d'histoire.

5.1.1 Portrait des activités habituelles dans les classes en histoire

Les élèves dans les deux contextes de cette étude ont l'habitude de travailler en histoire à partir d'un matériel scolaire (manuel et cahier d'activités ou cahier-contenu). Aucune des classes ne travaille avec le matériel retenu pour cette étude. Les tâches proposées en classe sont essentiellement celles du manuel ou du cahier-contenu utilisé. Plusieurs des tâches consistent à répondre à des questions suite à la lecture de textes, mais d'autres tâches sont plus complexes (ex. : réaliser une affiche informative sur un thème). Au besoin, les élèves peuvent aller consulter Internet pour approfondir certaines thématiques.

5.1.2. Portrait initial des élèves

Le tiers des élèves dans les deux contextes de cette étude présentent des difficultés de lecture ou sont à risque d'échec scolaire (respectivement 16 sur 47 pour le contexte 1 et 20 sur 55 pour le contexte 2).

L'analyse des données obtenues au questionnaire initial montre qu'en général, les portraits des élèves des deux contextes sont assez semblables pour ce qui est de leurs perceptions à l'égard de l'école et de la lecture. Par exemple, les élèves des deux contextes ont donné des réponses

semblables aux items : je trouve que je suis excellent ou très bon à l'école (C1/60%-C2/54%), en lecture (C1/60%-C2/58%), en histoire (C1/53,4%- C2/55,2%), ainsi qu'aux items leur demandant s'ils aiment lire (énormément ou beaucoup) pour apprendre sur des sujets différents (C1/57%-C2/53,2%), en recourant aux manuels scolaires (C1/17,7%-C2/10.5%) et à des œuvres documentaires (C1/28,4%-C2/32,5%).

Aux résultats comparés du prétest au QAPL (voir tableau 4), les perceptions des élèves à l'égard d'une situation d'APL sont par contre moins homogènes; 24 des 150 items du questionnaire présentent en effet des différences significatives entre les élèves des deux contextes. De manière générale, au début du projet, les élèves du contexte 2 présentent ainsi un sentiment de compétence plus grand en ce qui a trait à leur capacité spécifique à se souvenir des informations lues; ils perçoivent davantage que les activités d'APL leur demandent d'avoir une idée générale du sujet et ils sont plus nombreux à juger une situation d'APL réussie lorsqu'ils ont lu le moins possible (trois perceptions qui ne sont pas nécessairement porteuses de réussite). Plus positivement, les élèves de ce contexte mentionnent utiliser davantage un certain nombre de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation (ex. : prendre en note et regrouper).

Tableau 4 – Différences significatives quant à la somme des fréquences obtenues pour les réponses souvent et presque toujours pour les élèves des deux contextes au prétest au QAPL

Items ayant une différence significative au prétest	PRÉTEST		
	Contexte 1 Recours au manuel	Contexte 2 Recours au corpus	Khi 2
MOTIVATION			
Je suis capable de me souvenir des informations lues	62,2%	83,3%	5,649 **
INTERPRÉTATION DE L'ACTIVITÉ			
Lorsque j'ai à lire un texte pour apprendre, je dois avoir une idée générale du sujet	57,8%	77,8%	4,565*
Lorsque j'ai à lire un texte pour apprendre, je dois voir comment les informations vont ensemble	71,1%	48,1%	5,334*
Je sais que j'ai bien réalisé l'activité quand j'ai réussi à lire tous les textes	63,6%	89,1%	9,164*
Je sais que j'ai bien réalisé l'activité quand j'ai réussi à avoir une idée générale du sujet	59,1%	81,8%	6,225*
Je sais que j'ai bien réalisé l'activité quand j'ai appliqué ce que j'ai lu à d'autres situations	40%	68,5%	8,085**
Je sais que j'ai bien réalisé l'activité quand j'ai lu le moins possible	4,5%	29,1%	9,900**
OBJECTIFS POURSUIVIS			
Lire le moins possible	2,3%	16,4%	5,345*
STRATÉGIES COGNITIVES			
Je porte attention aux mots en gras ou soulignés	75,6%	90,9%	4,341*
Je souligne les informations importantes	48,9%	70,9%	5,045*
Je prends en note les idées importantes	40,5%	61,8%	4,350*
Je regroupe les informations par thème ou sujet	33,3%	58,2%	6,135**
Je lis à nouveau les phrases soulignées	53,3%	78,2%	6,921**
STRATÉGIES D'AUTORÉGULATION DE L'APPRENTISSAGE			
Je débute une activité d'APL en planifiant mon temps	17,8%	48,1%	10,040**
Je débute une activité d'APL en choisissant la façon de compléter l'activité	29,5%	67,9%	14,166***
En lisant pour apprendre, je me demande si j'aurai une bonne note	75,6%	90,4%	3,851*
En lisant pour apprendre, je me demande si les autres seront contents de moi	11,1%	28,8%	4,636*
Quand j'ai de la difficulté, je demande de l'aide	31,1%	52,8%	4,688*
Quand j'ai de la difficulté, j'essaie de mémoriser les informations	53,3%	73,6%	4,347*
Quand j'ai de la difficulté, je revois l'introduction ou le résumé du texte	36,4%	66,7%	8,939**
Quand je suis stressé ou inquiet, je demande de l'aide	15,6%	36,4%	5,437*
Lorsque je finis la lecture pour app., j'attends que l'enseignant me dise ce qu'il pense	48,9%	25,5%	5,899*
Lorsque je finis la lecture pour apprendre, je pense à comment je pourrais m'améliorer	37,8%	65,5%	7,611**

¹ Pourcentages de la somme des fréquences aux réponses : « souvent » et « presque toujours ».

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

5.2. Études de cas selon le choix de la ressource de lecture

Dans cette étude, la relation entre le choix de la ressource de lecture et l'APL occupe une place centrale; la présentation en fonction des deux cas à l'étude éclaire cette relation.

5.2.1. Présentation du contexte 1 : recours au manuel

Les élèves du contexte 1 ont vécu la situation d'APL proposée en s'appuyant sur la lecture d'un manuel scolaire. Le manuel retenu, de type fascicule, s'intitule « La Chine vers 1980 » (Fournier

et Sorel, 2006). Il comporte 62 pages, les textes présentés sont informatifs et accompagnés de plusieurs images (91 photographies, trois cartes géographiques et trois schémas pour une moyenne de 1,5 image par page). En moyenne, 178 mots composent chacune des pages, et 44 mots jugés complexes sont définis dans un glossaire.

Sur le plan de l'activité d'APL à mettre en œuvre et du soutien aux élèves, les deux enseignantes responsables des classes du contexte 1 ont proposé à leurs élèves l'ensemble des tâches attendues (dans le dossier d'enquête) pour les trois parcours thématiques. Bien que les enseignantes aient offert à leurs élèves le soutien à l'APL envisagé, l'une d'elle (Mia) se démarque par ses pratiques de soutien exemplaires; tout ce qui était proposé dans le guide élaboré pour les besoins de cette étude a été réalisé à la lettre par cette dernière. L'autre enseignante (Renée) s'est davantage appropriée de manière personnelle le soutien proposé en fonction, notamment, de ses pratiques antérieures et des besoins de ses élèves^{vii}.

L'analyse des dossiers d'enquête complétés par les élèves montrent que presque tous les élèves se sont engagés dans les tâches proposées, sauf pour les tâches d'autorégulation de l'apprentissage moins bien réalisées en fin de projet. Le travail, surtout pour les élèves de ce contexte, est fait avec rigueur (phrases complètes, lexique juste, réponses approfondies).

Appréciation générale de la situation – Bien que la situation ait été peu ou pas appréciée par 47,5 % des élèves de ce contexte, 52,5% des élèves ayant travaillé avec le manuel affirment avoir aimé beaucoup ou énormément la situation. Un grand nombre d'élèves du contexte 1, qui ont aimé réaliser la situation d'APL, soulignent l'intérêt pour le thème, comme l'illustre l'un d'entre eux (S17) : *« j'ai bien aimé parce que je ne connaissais rien sur ce pays »*. Ceux qui ont moins aimé le projet parlent abondamment de la répétition des tâches (*« c'était long et ça répétait les mêmes questions, la même démarche de travail »* (S1) ou de leur degré de complexité (*« c'était difficile; moi, je suis habituée de répondre à des questions dans des cahiers; là, il fallait réfléchir, faire des schémas, résumer en petites phrases »* (S12).

Appréciation de la ressource de lecture – Toujours à propos des élèves de ce contexte qui travaillent avec le manuel, 51% d'entre eux seulement ont apprécié le manuel. Pour justifier cette position, ceux qui l'ont apprécié affirment en entrevue-bilan avoir aimé le format du manuel de type fascicule et les textes *« pas trop longs et pas trop durs »* (S2), *« pleins d'informations*

intéressantes sur la Chine » (S17), « sans trop de mots compliqués » (S22), « avec plusieurs photographies » (S4) . Ceux qui ne l'ont pas apprécié, au contraire, ont trouvé le manuel « plate et long » (S38), « trop difficile et trop de paragraphes » (S23) ou « pas assez vivant » (S7).

Sentiment de compétence – En accord avec cette appréciation de la situation d'APL et des ressources de lecture proposées, 42% des élèves ayant utilisé le manuel estiment en fin de projet se sentir plus compétents en APL. Ce sentiment de compétence plus fort se traduit également dans les propos tenus lors des entrevues-bilans : *« je pense que maintenant je vais avoir moins peur de lire un manuel » (S7); « j'ai aimé quand mon enseignante a expliqué et montré les stratégies de lecture. Je n'aurais pas pensé à les utiliser avant » (S14).* Mia, une des enseignantes, complète :

..malgré tout l'engagement que nécessite un tel accompagnement en lecture, ce projet nous a permis d'apprendre : les élèves se sentent maintenant plus compétents en lecture et, moi, je me sens plus compétente pour aider les élèves à lire en histoire».

Perceptions à l'égard de l'APL – L'analyse des réponses des élèves du contexte 1 (voir tableau 5) permet d'identifier neuf items du QAPL sur 150 pour lesquels il existe une différence significative entre les perceptions initiales et les perceptions finales (à la suite de l'expérimentation de la situation proposée) en matière d'APL. Ces différences témoignent d'un cheminement positif en matière d'APL en lien de cohérence avec la situation proposée à la fin du projet. Les items touchés par ce cheminement touchent aux perceptions des élèves quant à leurs connaissances sur l'APL et l'histoire (plus nombreuses), leurs objectifs (moins tournés vers des contraintes extérieures), leurs stratégies cognitives (utilisation moindre de la copie des mots du texte) et leurs stratégies d'autorégulation de l'apprentissage (moins d'attention portée au temps et à l'aboutissement du travail, et plus de propension à demander de l'aide).

Tableau 5 – Résultats comparés prétest/posttest des élèves au QAPL pour le contexte 1

Items présentant une différence significative	Contexte recourant au manuel (n=46)		
	PRÉ ¹	POST	KHI 2
CONNAISSANCE ET EXPÉRIENCE DE L'APL			
Connaître le sujet	58,1%	95,2%	16,252***
Connaître l'APL	61,4%	90,2%	9,516**
OBJECTIFS POURSUIVIS			
Faire plaisir à d'autres ou les impressionner	22,7%	4,8%	5,776*
STRATÉGIES COGNITIVES			
Copier des parties du texte	28,9%	9,5%	5,182*
STRATÉGIES D'AUTORÉGULATION DE L'APPRENTISSAGE			
Penser au temps qu'il reste	65,9%	38,1%	6,664**
Penser au moment où ce travail sera fini	31,1%	9,5%	6,170*
Demander de l'aide lors de difficulté	31,1%	52,4%	4,052*

¹ Pourcentages de la somme des fréquences aux réponses : « souvent » et « presque toujours ».

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

5.2.2. Présentation du contexte 2 : recours au corpus d'œuvres

Les élèves du contexte 2 ont vécu la situation d'APL proposée en s'appuyant sur la lecture d'un corpus d'œuvres. Ce corpus élaboré pour les besoins de l'étude est en correspondance avec les thèmes abordés dans le manuel et il présente lui aussi du texte accompagné de plusieurs images (photographies et/ou illustrations) porteuses d'informations. Une seule œuvre ne pouvant couvrir l'ensemble des thèmes, il a été nécessaire de sélectionner plusieurs œuvres. Le corpus retenu se compose donc au total de 12 œuvres variées, dont trois œuvres documentaires (dont une œuvre très illustrée) et sept œuvres de fiction (trois albums narratifs dans lesquels l'image occupe une place centrale, deux BD qui allient texte et images et deux romans. Le nombre total de pages de l'ensemble du corpus prévu dépasse les 62 pages du contexte 1. Les thèmes à l'étude sont en fait traités dans 51 pages des œuvres documentaires (pour une moyenne de trois images par page) et 148 pages des œuvres de fiction (outre les romans, toutes les pages des œuvres de fiction sont composées d'au moins une image). Il importe de le préciser, ce recours à un corpus composé d'un grand nombre d'œuvres crée une complexité à la fois pour les enseignantes (entre autres responsables de la gestion matérielle du corpus) et pour les élèves, invités à apprendre en lisant un grand nombre de documents variés.

Afin de contourner l'obstacle de la variété du corpus et l'obstacle du nombre de pages, les albums narratifs ont tous été lus à haute voix par les enseignantes, ce qui a permis d'assurer un traitement collectif du contenu de ces albums. En ce qui a trait aux romans, quelques élèves volontaires ont accepté de les lire et de partager les informations acquises par le biais de cette lecture^{viii}. Quant aux œuvres documentaires, elles ont été lues (individuellement ou en petites équipes de travail) en fonction des thèmes à l'étude. Le tableau 6 présente les titres et les caractéristiques principales des œuvres retenues.

Tableau 6 – Le corpus d'œuvres documentaires et de fiction

Titres des œuvres sélectionnées	Caractéristiques principales
Œuvres documentaires	
Dutrait, L. et Dutrait, N. (2006). <i>La Chine et les Chinois</i> . Paris, France : Milan Jeunesse.	Œuvre documentaire de 284 pages (35 pages traitent des thèmes à l'étude). Textes denses (202 mots/page en moyenne) fortement accompagnés d'images (photographies, illustrations, cartes et schémas : cinq images/page).
Combres, E. (2008). <i>La Chine</i> . Paris, France : Gallimard Jeunesse.	Œuvre documentaire de 61 pages (sept traitent des thèmes à l'étude). Texte informatif (178 mots/page) accompagné de quelques images (photographies et illustrations : une image/page).
Godard, P. (2004). <i>La Chine du XIXe siècle à nos jours</i> . Paris, France : Autrement Junior.	Œuvre documentaire de 63 pages (neuf traitent des thèmes à l'étude). Texte informatif (168 mots/page) très peu illustré.
Œuvres de fiction	
Chen Jiang Hong. (2008). <i>Mao et moi</i> . Paris, France : l'École des loisirs.	Album narratif de 77 pages. Illustrations au pouvoir évocateur très fort traitant plusieurs thèmes à l'étude. Texte narratif (38 mots/page).
Zhang, A. (2004). <i>Terre rouge, Fleuve jaune : un récit de la Révolution culturelle</i> . Paris, France : Circonflexe	Album narratif de 55 pages. Texte narratif (52 mots/page). Images moins nombreuses.
Leblanc, A. et Barroux. (2008). <i>Le piano rouge</i> . Paris, France : Le Sorbier.	Album narratif de 33 pages. Texte narratif (51 mots/page).. Illustrations au pouvoir évocatif très fort.
Martin, J. (1983). <i>L'empereur de Chine</i> . Paris, France : Casterman.	Bandes dessinées de 42 pages. Cinq planches permettent de traiter les caractéristiques du territoire de la Chine.
Otié, P. et Kunwy, L. (2009). <i>Une vie chinoise</i> . Paris, France : Kana.	Bandes dessinées en noir et blanc de 102 pages. Huit planches traitant des impacts de la révolution culturelle sur les droits et libertés ont été identifiées et projetées.
Thiollier, A. (2009). <i>La vie en rouge</i> . Paris, France : Gallimard.	Roman jeunesse de 286 pages (196 mots/page). Texte écrit à la première personne; récit de la vie de deux enfants (en alternance dans les chapitres) soumis aux effets de la révolution culturelle.
Ma yan et Haski, P. (2003). <i>Le journal de Ma Yan</i> . Paris, France : Hachette livre.	Roman jeunesse de 185 pages (234 mots/page). Texte écrit sous forme de journal personnel.

Sur le plan de l'activité d'APL à mettre en œuvre, les deux enseignantes responsables des classes ayant travaillé à partir de ce corpus ont proposé à leurs élèves l'ensemble des tâches attendues

pour les trois parcours thématiques. Bien qu'elles aient offert un soutien à l'APL, elles l'ont fait de manière très personnelle en priorisant, entre autres, certaines stratégies. Par exemple, une enseignante (Marie) a rendu obligatoire l'utilisation d'organiseurs graphiques et les deux enseignantes ont mis de côté certaines dimensions du travail proposé, dont l'essentielle réflexion sur la distinction fiction/réalité dans les œuvres de fiction. En fait, dans le contexte 2, les enseignantes ont davantage peiné à offrir tout le soutien envisagé, notamment parce qu'elles se sont senties « *dépassée par la tâche d'aider les élèves dans la recherche des informations* (entrevue-bilan/ Marie)» ou «*pas toujours convaincue de l'utilité de soutenir toutes les stratégies ciblées* » (entrevue-bilan/Anita).

L'analyse des dossiers d'enquête complétés par les élèves montre que presque tous les élèves ont réalisé les tâches proposées, sauf encore une fois pour les tâches d'autorégulation de l'apprentissage moins bien réalisées en fin de projet. Par contre, l'engagement dans la tâche est moins exemplaire que pour les élèves du contexte 1; les phrases complètes sont rares et les réponses sont moins approfondies, sauf pour la question finale qui demandait aux élèves d'expliquer en quoi la Chine de Mao était moins démocratique que le Québec à la même époque. Nous y reviendrons en discussion.

Appréciation générale de la situation – La situation a été peu ou pas appréciée par 62,3% des élèves. Dans les 37,7% qui ont aimé la situation, une très grande majorité souligne l'intérêt pour le thème. Ceux qui ont moins apprécié le projet évoquent la répétition des tâches (« *c'était long, on faisait vraiment beaucoup d'histoire* » (S17), leur degré de complexité (« *c'était vraiment difficile; c'est plus facile de répondre à des questions dans un cahier; les réponses sont dans le texte* » (S3) et la lourdeur du soutien (« *il y avait trop de stratégies à travailler* » (S6). Pour ces élèves, la difficulté à rechercher les informations dans l'ensemble des œuvres (difficulté relevée lors des observations, notée par les enseignantes dans les journaux de bord et formulée par les élèves en entrevue-bilan) paraît également une composante ayant joué un rôle fondamental dans l'appréciation. Une enseignante (Anita) formule bien cette difficulté : « *les élèves ne savent pas trop quelle information est bonne. Ils restent accrochés à ce qui pique leur curiosité. Ils ne savent pas chercher.* »

Appréciation de la ressource de lecture – L'analyse des entrevues-bilans illustre un intérêt initial très fort des élèves du contexte 2 à l'égard du corpus, surtout pour les documentaires, les

albums narratifs et les BD. Comme le résume une enseignante (Anita): « *c'était comme Noël, les élèves voulaient tous avoir un livre entre les mains. En plus, les livres étaient vraiment beaux, avec beaucoup d'images, ça donnait le goût de les lire* ». Par contre, dès la mise au travail liée à la réalisation des tâches attendues (surtout à partir du deuxième parcours selon les enseignantes), les œuvres ont été perçues par plusieurs élèves « *comme vraiment difficiles à lire pour apprendre sur la Chine* » (propos de Marie, enseignante), particulièrement « *parce qu'il était vraiment dur de trouver l'information dans tous les livres; on savait jamais où chercher* » (S2).

Conséquemment, selon les réponses obtenues au questionnaire-bilan, 34,2% des élèves ont aimé « beaucoup ou énormément » le corpus d'œuvres proposé. Plus spécifiquement, 28,6% ont apprécié lire les œuvres documentaires, 17,1%, les BD et 13,6%, les romans. Les types d'œuvres qui ont été les plus appréciées sont les albums narratifs (32,4%) qui, rappelons-le, ont été lus à haute voix par les enseignantes. Malgré cette plus forte appréciation, lors de la réalisation des tâches, les enseignantes ont rapporté que les élèves ont peiné à utiliser les albums narratifs comme support informatif, notamment parce qu'ils ont perçu très peu l'apport informatif des images (entrevue-bilan).

Sentiment de compétence – En fin de projet, 28% des élèves jugent se sentir plus compétent en APL. Bien que certains se sentent mieux outillés (« *maintenant, j'ai plein d'outils pour mieux lire* » (S14), un grand nombre en entrevue-bilan soulignent se sentir « *comme avant, pas moins bon, pas meilleur* » (S29).

Perceptions à l'égard de l'APL – L'analyse des réponses des élèves permet d'identifier cinq items du QAPL sur 150 pour lesquels il existe une différence significative entre les perceptions initiales et les perceptions finales (à la suite de l'expérimentation de la situation proposée) en matière d'APL. Ces différences de perceptions en matière d'APL témoignent d'amélioration, alors que d'autres sont moins positives à l'égard de l'APL. Par exemple, à la suite de la réalisation de la situation d'APL proposée, les élèves de ce contexte sont plus nombreux à se sentir compétents pour réussir une situation d'APL et plus nombreux à porter attention à la progression du travail en cours de tâche, ce qui est fort intéressant. Par contre, ils estiment vivre moins de situations d'APL qu'auparavant, ils portent moins attention aux mots en gras dans les textes et ils planifient moins leur travail lors de situations d'APL. Le tableau 7 présente les résultats obtenus pour ces composantes de l'APL concernées par ces différences.

Tableau 7 – Résultats comparés prétest/posttest des élèves au QAPL pour le contexte 2

Items présentant une différence significative	Contexte recourant au corpus d'œuvres (n=55)		
	PRÉ ¹	POST	KHI 2
CONNAISSANCE ET EXPÉRIENCE DE L'APL			
Nombre de situations d'APL vécues (nb de réponses pour une fois par semaine ou jour)	61,8%	30,8%	10,351*
Sentiment de compétence pour réussir une situation d'APL	68,5%	88,9%	6,684**/
STRATÉGIES COGNITIVES			
Je porte attention aux mots en gras	90,9%	75,5%	4,631*/
STRATÉGIES D'AUTORÉGULATION DE L'APPRENTISSAGE			
Je débute l'activité d'APL en faisant un plan	38,9%	18,5%	5,475*/
En lisant pour apprendre, je ne regarde pas si le travail avance bien	42,6%	20,8%	5,884*/

¹ Pourcentages de la somme des fréquences aux réponses : « souvent » et « presque toujours ».

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

5.3. Analyse comparative du portrait final

À la suite de la réalisation en classe de la situation d'APL proposée, les élèves des deux contextes présentent donc des portraits quelque peu contrastés en ce qui a trait à leurs perceptions en matière d'APL et à leur appréciation de la situation et de ses composantes. L'analyse comparative de ce portrait final permet de mettre en lumière ce qui distingue, mais aussi ce qui unit, les élèves des deux contextes de cette étude. Cette analyse permet aussi de mettre en exergue les apports, mais aussi les limites, d'un exemple particulier d'utilisation en classes d'histoire du manuel ou d'un exemple particulier d'utilisation d'un corpus d'œuvres en contexte de soutien à l'APL.

5.3.1. Analyse comparative des perceptions des élèves en matière d'APL

En analysant les différences significatives qui existent dans les perceptions des élèves des deux contextes au moment du posttest (portrait final), on peut observer que plusieurs composantes du modèle de l'APL de Cartier (2007) sont touchées par de telles différences : la motivation et les objectifs poursuivis sont en fait les seules composantes du modèle pour lesquelles aucun item ne présente de différence significative. Ces différences dans le portrait final des élèves des deux contextes ne sont pas les mêmes que celles qui ont été observées pour le portrait initial (excepté pour l'item lié au désir d'avoir de bonnes notes / voir tableau 5). L'analyse des résultats quant à cette analyse comparative laisse voir que ce sont parfois les élèves du contexte 1 qui semblent avoir cheminé le plus positivement et que parfois, au contraire, ce sont les élèves du contexte 2.

Au regard de leurs connaissances de l'APL par exemple, les élèves du contexte 1 (recours au manuel) sont plus nombreux à affirmer vivre régulièrement (une fois par jour ou semaine) des situations d'APL, et ils sont moins nombreux à trouver assez ou très complexes ces dernières (C1/19%-C2/40,7%). En ce qui a trait aux émotions, ce sont aussi les élèves du contexte 1 qui sont moins nombreux à être stressés en cours de tâche (C1/7,1%-C2/22,2%) et inquiets une fois les tâches complétées (C1/0%-C2/16%). En ce qui a trait à l'autorégulation de l'apprentissage, les élèves du contexte 1 sont, de plus, moins nombreux à se soucier de l'obtention d'une bonne note (C1/61,9%-C2/82,5%) ou des problèmes qu'ils pourraient avoir s'ils ne terminent pas les tâches demandées (C1/28,6%-C2/52%). Ces perceptions quant à l'APL sont à leurs avantages.

En ce qui a trait par contre aux exigences de l'activité, les élèves du contexte 2 sont cette fois-ci plus nombreux à considérer très important le fait de mieux comprendre le sujet en situation d'APL (C1/64,3%-C2/85,2%). C'est pour eux l'expression d'une bonne compréhension des exigences liées à l'APL. Ils sont aussi, au regard des stratégies cognitives et d'autorégulation de l'apprentissage, plus nombreux à copier des parties de texte ou à se représenter au besoin les informations par un dessin (deux stratégies cognitives qui peuvent être utiles), comme ils sont plus nombreux à se demander en cours de tâches s'ils ont de bonnes façons de faire (C1/45,2%-C2/65,4%) et s'ils arrivent à bien se concentrer (C1/33,3%-C2/53,6%), deux stratégies d'autorégulation de l'apprentissage porteuses de réussite.

Le tableau 8 présente les résultats obtenus pour les items du questionnaire QAPL concernant les différences significatives (12 items sur 150) entre les réponses des élèves des deux contextes au posttest (portrait final).

Tableau 8 – Résultats comparés des perceptions des élèves des deux contextes au posttest

Items ayant une différence significative au posttest	POSTTEST		
	Contexte 1 Recours au manuel	Contexte 2 Recours au corpus	Khi 2
CONNAISSANCE ET EXPÉRIENCE DE L'APL			
Nombre de situations d'APL vécues (nb de réponses pour une fois par semaine ou jour)	66,7%	30,8%	12,025**
Complexité des situations d'APL (nb de réponses pour assez ou très complexe)	19%	40,7%	5,175*
ÉMOTIONS			
Lorsque je dois vivre l'APL, je suis stressé	7,1%	22,2%	4,075*
Quand j'ai terminé, je suis inquiet	0%	16%	7,360**
INTERPRÉTATION DES EXIGENCES			
Lorsque j'ai à lire pour apprendre, je dois mieux comprendre le sujet	64,3%	85,2%	5,666*
STRATÉGIES COGNITIVES			
Je copie des parties du texte	9,5%	43,4%	13,215***
Je fais un dessin qui représente les informations	16,7%	37,3%	4,847*
STRATÉGIES D'AUTORÉGULATION DE L'APPRENTISSAGE			
En lisant pour apprendre, je me demande si mes façons de faire sont bonnes	45,2%	65,4%	3,835*
En lisant pour apprendre, je me demande si j'aurai une bonne note	61,9%	82,5%	9,141**
En lisant pour apprendre, je me demande si j'arrive à bien me concentrer	33,3%	59,6%	6,431**
Quand je suis stressé, inquiet ou «tanné», je pense aux problèmes que j'aurai si je ne termine pas.	28,6%	52%	5,168*
Lorsque je finis la lecture pour apprendre, je remets ce que j'ai fait sans réviser.	4,8%	21,6%	5,410*

¹ Pourcentages de la somme des fréquences aux réponses : « souvent » et « presque toujours ».

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

5.3.2. Analyse comparative de l'appréciation de la situation d'APL, de ses composantes et du sentiment de compétence

En plus de présenter des différences dans leur portrait final en ce qui a trait à leurs perceptions à l'égard de l'APL, les élèves des deux contextes présentent aussi une appréciation distincte de la situation d'APL proposée dans le cadre de cette étude et de leur sentiment de compétence.

Bien que la situation d'APL proposée dans cette étude ait été peu appréciée par un grand nombre d'élèves des deux contextes, ce sont les élèves ayant travaillé avec le manuel scolaire qui témoignent de la plus grande appréciation; 52,5% d'entre eux l'ont aimé énormément ou beaucoup, contre 37,7% des élèves ayant travaillé avec le corpus d'œuvres documentaires et de fiction. En ce qui a trait à l'appréciation de la ressource de lecture, il en va de même; 51% des élèves du contexte 1 l'ont très appréciée, contre 35,2% des élèves du contexte 2 pour le corpus d'œuvres. Par ailleurs, seulement 39% des élèves du contexte 1 auraient souhaité pouvoir lire d'autres types de documents écrits (œuvres documentaires et œuvres de fiction) pour réaliser la situation d'APL proposée. Au contraire, 68,5% des élèves du contexte 2 auraient aimé pouvoir

consulter un manuel scolaire sur le sujet, et 86% auraient aimé pouvoir consulter Internet. Enfin, en ce qui a trait au sentiment de compétence, c'est là aussi les élèves du contexte 1 qui affirment, dans le questionnaire-bilan, se sentir vraiment plus compétents en lecture à la suite de la réalisation de ce projet (C1/42%- C2/28%).

5.4. Le recours spontané aux images en tant que support informatif

Les ressources de lecture retenues pour les situations d'APL proposées dans cette étude sont composées d'une part importante d'images (en couleurs, ou en noir et blanc). Le manuel et les œuvres documentaires présentent essentiellement, mais pas exclusivement, des photographies (en lien avec les thèmes à l'étude). De leur côté, les œuvres de fiction sont composées d'illustrations liées elles aussi aux thèmes traités dans le texte.

Dès le début du projet, les élèves et leurs enseignantes semblent apprécier la forme de la ressource de lecture proposée : « *Les élèves ont aimé la facture du manuel; ils le trouvent motivant à lire car c'est un fascicule et il y a plusieurs images* » (Mia, contexte 1); « (...) *les livres étaient vraiment beaux, avec beaucoup d'images, ça donnait le goût de les lire* » (Anita, contexte 2).

Malgré cet attrait initial, dont une part revient à la présence des images, ces dernières sont très peu utilisées, dans les situations d'APL proposées, en tant que support informatif. Les élèves du contexte 1 ne réfèrent ainsi jamais, dans leurs notes de lecture, au contenu des images. Une enseignante (Renée) tente d'expliquer les choses ainsi : « *Moi-même, j'insiste avec les élèves sur la lecture du texte; parfois je les invite à regarder les images mais seulement pour se donner une idée du contenu du texte* ». Quant aux élèves du contexte 2, ils utilisent eux aussi très peu les images comme support d'informations ou du moins, ils ne laissent que peu de traces de cette utilisation. Tout se passe comme s'ils ne semblent pas croire à l'apport informatif des images, tel que le formule une élève lors d'une séance d'observation :

...c'est dans le texte que je peux trouver des informations pour apprendre; les images sont plus là pour faire beau et me donner le goût de lire mais je ne peux

pas trouver de réponses dans les images. Dans les albums qui racontent des histoires, c'est encore plus vrai. Ce sont des images pour faire beau et m'aider à entrer dans l'histoire.

Confrontés à la difficulté de traiter un corpus dense dans lequel il est difficile de trouver l'information recherchée, les élèves n'ont donc pas spontanément recours aux images pour documenter le thème à l'étude. Comme l'indique une enseignante (Anita) : « *Ils ne savent pas chercher. En plus, ils cherchent seulement dans le texte; ils ne pensent pas à chercher dans les images* ». Pourtant, un grand nombre de photographies et particulièrement d'illustrations, notamment celles contenues dans les albums narratifs, présentaient des informations essentielles pour chacun des thèmes à l'étude.

6. Discussion

Par le biais de cette étude, basée sur la réalisation et l'expérimentation en classe d'une situation d'APL spécifique, nous avons identifié et décrit l'APL d'élèves de 6^e année en histoire recourant au manuel ou à un corpus d'œuvres. Nous avons par ailleurs comparé les apports et les limites de ces deux choix pour l'APL des élèves. Des constats tirés des résultats méritent d'être discutés. Il importe par contre de se préserver de toute généralisation; ces constats proviennent d'études de cas qui, elles-mêmes, s'appuient sur la mise en œuvre en classe d'un exemple de recours au manuel ou d'un exemple de recours à un corpus d'œuvres en contexte d'APL.

6.1. Apports et limites du recours au manuel

Le recours au manuel, dans le contexte spécifique de cette étude et lorsque son utilisation s'accompagne de pratiques favorables à l'APL, permet aux élèves de modifier positivement un certain nombre de perceptions et d'actions liées à l'APL. En fait, ce sont les élèves ayant été soumis au contexte 1 qui présentent en fin de projet le sentiment de compétence en lecture le plus fort et des perceptions vis-à-vis de l'APL les plus porteuses de réussite^{ix}. Bien que seulement 17,7% d'entre eux aient affirmé dans le questionnaire initial aimer énormément ou beaucoup lire dans un manuel scolaire, ils sont 51% à avoir apprécié la lecture du manuel retenu pour cette étude. À cet égard, les élèves ont mentionné majoritairement qu'ils jugeaient le manuel facile et

qu'il portait sur un sujet intéressant. La moitié des élèves du contexte 1 ont donc apprécié la ressource de lecture proposée. Le thème traité et l'accessibilité de l'information dans un texte de leur niveau (accompagné de photographies pertinentes) peuvent expliquer en partie l'intérêt soulevé.

Ayant à réaliser des activités d'APL comprises dans une situation complexe (jugée difficile par les enseignantes elles-mêmes), les élèves ayant travaillé avec le manuel ont le sentiment de mieux maîtriser les connaissances liées à l'APL et au sujet d'histoire traité; plus encore, ils sont significativement moins nombreux (en comparaison avec les élèves du contexte 2) à juger en fin de projet les situations d'APL complexes ou très complexes. En début de projet, ces élèves étaient pourtant ceux qui présentaient un profil d'APL plus vulnérable, notamment parce que ce sont les élèves du contexte 2 qui mentionnaient utiliser initialement davantage de stratégies cognitives et d'autorégulation nécessaires à l'APL.

Il demeure que pour 50% des élèves, l'ajustement à une situation d'APL demeure à faire. Ceci peut s'expliquer, en partie du moins, par la présence dans le groupe de plus du tiers des élèves susceptibles d'éprouver des difficultés d'apprentissage ou à risque d'échec. Ces élèves ont souvent davantage besoin de mettre à l'essai les nouvelles activités proposées et de réfléchir plus longuement sur ces dernières, pour bien comprendre les exigences qui y sont rattachées et ajuster leur travail conséquemment.

D'autres explications possibles sont le manque d'intérêt des élèves pour la situation ou le sujet traité, ce qui pourrait expliquer leur manque d'engagement dans l'activité. Rappelons qu'au départ, plus de la moitié des élèves disaient aimer lire (énormément ou beaucoup) pour apprendre sur des sujets différents, mais seulement un peu plus de 15% dans le manuel scolaire. Quoiqu'il en soit, il appert que les élèves ayant travaillé avec le manuel présentent à l'égard de l'activité d'APL, de la ressource de lecture et de leur cheminement le portrait le plus positif.

6.2. Apports et limites du recours aux œuvres documentaires et de fiction

Le recours à un corpus d'œuvres, dans le contexte spécifique de cette étude et lorsque son exploitation en classe s'accompagne de certaines pratiques favorables à l'APL, a modifié dans une moindre mesure les perceptions et les actions des élèves. Loin d'augmenter l'engagement dans la tâche, comme l'affirment certaines études dont celles recensées par McGowan *et al.* (1996), un tel recours (du moins dans le contexte de cette étude) paraît même avoir créé de nouveaux obstacles à l'apprentissage chez certains élèves.

En premier lieu, il faut mentionner que les élèves du contexte 2 ont moins apprécié la situation d'APL proposée que les élèves du contexte 1. Rappelons qu'un peu plus de la moitié des élèves du contexte 2, au départ, mentionnaient aimer lire («énormément ou beaucoup») pour apprendre sur des sujets différents, et près du tiers seulement, en recourant à des œuvres documentaires. Leur appréciation du corpus d'œuvres à la fin du projet est mitigée, notamment parce qu'ils ont jugé difficile de recourir à ce corpus pour réaliser les tâches d'APL attendues (difficile recherche d'informations dans l'ensemble des œuvres). De toutes les œuvres, ce sont les albums narratifs, lus à haute voix par les enseignantes, qui ont été les plus appréciés, ce qui nuance l'idée selon laquelle les albums illustrés sont moins adaptés et surtout moins appréciés des lecteurs plus âgés. De même, cette appréciation va dans le sens de l'étude de Ivez et Broaddus (2001), qui conclut que l'une des activités de lecture favorite des élèves de 6^e année est la lecture à haute voix par l'enseignant (et la lecture autonome).

Au regard de leurs perceptions sur l'APL, au portrait final, les élèves du contexte 2 présentent un sentiment de compétence en lecture plus fort qu'au moment de leur portrait initial (mais moins fort en comparaison de celui des élèves du contexte 1); ils ont néanmoins cheminé et il importe de le souligner. Par contre, toujours au portrait final, ils disent moins utiliser les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage permettant de contrôler et d'évaluer leur engagement lors d'APL. Ce constat peut s'expliquer par le fait que les tâches sur cet aspect n'ont été soutenues qu'à l'occasion, souvent de manière superficielle ou encore en équipe. À la décharge des enseignantes, il importe de préciser que ces dernières n'ont reçu qu'une courte formation préparatoire au projet et un guide pédagogique explicitant le soutien en APL attendu. N'ayant pas

pris part à l'élaboration du projet (choix du thème à l'étude, choix des activités d'APL, choix des ressources de lecture, choix des pratiques de soutien à favoriser, etc.) et n'ayant eu, elles-mêmes, que peu de soutien, il n'est pas étonnant qu'elles aient eu du mal à s'approprier certaines pratiques attendues (Martel et Cartier, 2014; Martel, Cartier et Butler, 2014).

Autre observation importante: les élèves ayant travaillé avec le corpus sont en fin de projet significativement plus stressés et anxieux face à l'APL. Le recours à un corpus d'œuvres jugées trop nombreuses et le traitement de ces œuvres au regard des tâches attendues ont été jugés difficiles à coordonner en lien avec l'apprentissage à réaliser, et ce, par les enseignants et par les élèves. Ceci pourrait expliquer, en partie du moins, l'augmentation de ces émotions paralysantes (Cartier, 2007). Mais comme l'exprime un élève à la fin de l'entrevue-bilan, c'est aussi la perte des documents de référence habituels (manuels, Internet, etc.), qui impliquent des manières de travailler différentes, qui peut aussi expliquer cette caractéristique du portrait final des élèves du contexte 2 :

...c'est vraiment plus facile de lire un manuel et de répondre aux questions du cahier parce que les réponses sont dans le texte. Dans ce projet, si au moins on avait eu le droit à Internet, on n'aurait pas passé notre temps à chercher les informations dans plein de livres... c'était stressant et décourageant» (S49).

Les élèves du contexte 2, à l'image des élèves québécois de 6^e année (Conseil Canadien sur l'Apprentissage [CCA], 2007), ont montré qu'ils avaient une faible maîtrise des compétences en lecture liées à la recherche d'informations. En plus de sous-utiliser les aides (tables des matières, titres, sous-titres et glossaire), ils n'ont pas perçu la nécessité de distinguer la fiction de la réalité dans les œuvres de fiction et ils n'ont pas spontanément perçu tout l'apport informatif des images (photographies ou illustrations) contenues dans l'ensemble des œuvres du corpus. Au contraire du manuel, il est vrai que le recours au corpus proposait aux élèves du contexte 2 d'utiliser en classe d'histoire des œuvres habituellement très peu sollicitées dans le contexte d'APL, mais aussi des œuvres interpellant des compétences en lecture elles aussi très peu déployées en classe (Martel et Lévesque, 2010). Dès lors, la situation d'APL proposée, avec le soutien offert dans ce contexte, a pu désengager les élèves.

Malgré ces obstacles, le recours à un corpus d'œuvres présente des avantages. Parallèlement aux ressources de lecture spécifiquement informatives (dont les manuels scolaires mais aussi les œuvres documentaires), il demeure intéressant d'exploiter en classe d'histoire les œuvres de fiction (qui peuvent être lues à haute voix). Comme l'illustre bien une enseignante, ces dernières proposent un rapport différent et plus vivant à l'histoire (Mctigue, Thornton et Wiese, 2013) :

...pour l'étude d'un thème sensible comme la Chine de Mao par exemple, l'utilisation de la fiction historique permet de soutenir l'émotion contenue dans le thème; les élèves baignés dans cette fiction vivent vraiment l'Histoire et ils comprennent mieux les enjeux» (extrait entrevue-bilan).

Ce rapport, loin d'être sans effet, est susceptible d'influer sur la qualité des réflexions réalisées par les élèves. Dans le cadre de cette étude, ce sont, à cet égard, les élèves du contexte 2 qui présentent les réponses les plus riches en ce qui a trait à la question finale du dossier d'enquête invitant les élèves à se positionner sur le caractère démocratique ou non de la Chine de Mao. Ces réponses, pour la grande majorité des élèves, contiennent des références explicites à des réalités présentées dans les albums narratifs ou les romans du corpus. Seul bémol : certaines des réalités évoquées appartiennent à la fiction et les élèves ne semblent pas en être conscients.

Conséquemment, le recours à des œuvres documentaires et de fiction pour apprendre par la lecture en histoire, dans le contexte spécifique de cette étude, présente à la fois des inconvénients (ou limites) mais aussi certains avantages. Sachant que les recherches empiriques portant sur l'enseignement-apprentissage de l'histoire et le recours aux œuvres destinées au lectorat jeunesse sont très peu nombreuses (McGowan *et al*, 1996), cette étude a le mérite d'apporter un premier éclairage et d'identifier les écueils qu'il importe d'éviter dès lors que l'on souhaite exploiter en classe des œuvres documentaires ou de fiction pour l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

6.3. Le difficile recours aux images en tant que support informatif

Bien que nous baignions dans une civilisation de l'image, et bien que nous ayons eu le souci dans cette étude de proposer aux élèves des ressources de lecture dans lesquelles le texte mais aussi les images remplissaient leur fonction d'informations en lien avec les thèmes à l'étude, les élèves n'ont pas spontanément utilisé les images comme support informatif. En contexte d'APL, les élèves des deux contextes ont en effet privilégié le texte comme support d'information. Cela n'est, en fait, guère étonnant, quand on sait toute l'énergie déployée dans le monde scolaire pour assurer la compréhension du mode textuel et, conséquemment, le peu d'attention laissé au décodage et à l'interprétation des autres modes, dont le mode visuel (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012). Il ne suffit donc pas seulement d'offrir des opportunités d'APL pour que les élèves s'y engagent de manière active en profitant de toutes les ressources. Les soutenir dans leur décodage des images est tout aussi important.

Ce constat est fondamental car il nous invite à réfléchir et à mettre en place le plus rapidement possible des pratiques de soutien à l'APL tournées vers l'utilisation et le traitement complémentaire du texte et des images comme support informatif en contexte d'APL. Quelques études ont déjà été entreprises en ce sens, dont celle de Martel et Boutin (2015b).

7. Conclusion

Les résultats obtenus sont importants pour la recherche et pour la pratique pédagogique. Sur le plan de la recherche, l'apport original à cette étude est de mieux comprendre l'ensemble des critères selon lesquels un corpus de texte (et d'images) doit être choisi pour faire apprendre en histoire, en montrant la relation étroite de ce choix avec l'engagement des élèves lors d'une situation d'APL. Le choix des textes et des images qui les accompagnent doit soutenir l'engagement des élèves à lire et permettre les apprentissages visés par la couverture complète du contenu traité, tel que prévu au programme de formation. Dans le cas d'un recours aux œuvres de fiction, les notions de fiction et de vraisemblance, qui invitent à un travail d'analyse critique de l'information, sont à considérer; elles devraient même s'ajouter aux critères permettant de juger les textes dans le modèle d'APL de Cartier (Cartier, 2007).

Par ailleurs, les résultats vont dans le sens de travaux antérieurs qui valident la pertinence du modèle d'APL de référence en montrant l'interaction qui se trouve entre les composantes de la situation d'APL : activité, texte, occasion et domaines d'apprentissage (Cartier, 2007; Cartier, Martel et Butler, 2014). La réaction différenciée des élèves, selon les deux contextes, renforce aussi l'orientation qui veut que les élèves autorégulent leur engagement dans les situations d'APL, selon la situation proposée et le soutien offert, mais aussi selon les expériences antérieures; ce ne sont pas tous les élèves qui ont réagi de manière optimale à cette occasion proposée pour les besoins de cette étude (Cartier *et al.*, 2010; Cartier, Contant et Janosz, 2012).

Compte tenu des difficultés associées à la lecture visant l'apprentissage en histoire (Harniss *et al.*, 2001; Laparra, 1991), une retombée pédagogique de cette étude est de montrer qu'il est important de faire vivre dans les classes des pratiques pédagogiques favorables à l'APL (Martel *et al.*, 2014; Martel et Cartier, 2014). La mise en œuvre, même partielle, d'une situation d'APL qui repose sur des critères de planification de situations favorables et de soutien au processus même d'APL, et cela peu importe la ressource de lecture retenue, a des effets positifs sur les perceptions et les compétences d'APL des élèves.

La recherche d'où est tirée cette étude a aussi exploré le contexte du recours au même corpus d'œuvres, mais sans soutien à l'APL, et en proposant l'utilisation du cahier d'exercices associé au manuel retenu; 51,9% des élèves soumis à ce contexte ont aimé la situation proposée, ce qui est très comparable à l'appréciation des élèves ayant travaillé avec le manuel, mais dans le contexte de soutien (Martel, 2013). Conséquemment, c'est donc le soutien proposé et surtout les activités attendues (série de tâches du cahier vs série de tâches du dossier d'enquête), plutôt que la ressource de lecture utilisée, qui semblent ici avoir joué sur l'appréciation (une hypothèse confirmée dans les entrevues-bilans).

Une deuxième retombée pédagogique importante de l'étude est à l'effet qu'une telle démarche de planification et de soutien à l'APL (qui se doit d'être réalisée sur la longue durée) doit intégrer des ressources de lecture habituellement utilisées par les élèves (ex. les manuels scolaires). Comme Cartier (2007) l'affirme, toute situation d'APL doit passer par la lecture de textes informatifs puisque ce sont ces textes qui visent explicitement à informer et donc à faire

apprendre sur un sujet donné. En histoire, le recours aux textes informatifs a aussi une fonction de validation des informations (Martel, 2014a). Les manuels scolaires, qui informent spécifiquement sur les contenus des programmes de formation, constituent à cet égard, et malgré leurs carences et défauts, de bons supports de base. Comme cela a été illustré dans cette étude, lorsque leur utilisation en classe est accompagnée d'un soutien à la lecture conséquent et que cette utilisation est appuyée sur la réalisation d'activités d'APL pertinentes, le recours au manuel scolaire offre des avantages certains et, fait notable, permet aux élèves de modifier leurs perceptions en matière d'APL. En complément, les œuvres documentaires et de nombreux sites Internet offrent de riches ressources de lecture, dont l'objectif premier est d'informer. Quant aux œuvres de fiction, elles permettent d'approcher l'histoire autrement par le biais de la fiction; elles constituent donc des ressources de lecture pertinentes (et souvent signifiantes pour les élèves), mais non suffisantes dans un contexte d'APL en histoire.

Peu importe le moyen retenu permettant la consolidation des compétences des élèves à lire pour apprendre en histoire, un constat, né des résultats de cette étude, est à mettre en relief : la simple modification de la ressource de lecture ne suffit pas. La ressource de lecture retenue n'est en fait qu'un des critères de ce qui constitue des pratiques pédagogiques favorables à l'APL; le cœur de la réussite du plus grand nombre d'élèves repose davantage sur la planification complète de telles situations et sur le soutien à l'apprentissage en lisant.

Quant au recours aux images comme support d'information, il n'est pas du tout automatisé chez les élèves; il est même très peu envisagé dans un contexte d'APL (comme en témoigne également l'article de Cartier, Martel, Arsenault et Mourad dans ce numéro). Pourtant, les images contenues dans certaines ressources d'apprentissage, dont les manuels scolaires et plusieurs œuvres documentaires ou de fiction, sont de très grande qualité et elles sont porteuses d'une évidente richesse informative. Conséquemment, il est urgent d'ouvrir l'école, et plus spécifiquement ici la classe d'histoire, à la lecture de ces images et à leur utilisation comme support d'apprentissage.

Références

- Barton, K.C. et Levstik, L.S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Beaud, J.-P. (1984). Les techniques d'échantillonnage. Dans B. Gauthier, (dir), *Recherches Sociales : de la problématique à la collecte des données* (p. 175-200). Sillery, Canada : Presse de l'université du Québec.
- Biagioli, N. et Lopez, L. (2011). L'insertion du littéraire dans le documentaire. *Québec français*, 161, 57-60.
- Boutin, J.F. (2012). De la paralittérature à la littératie médiatique multimodale : une évolution épistémologique et idéologique du champ de la bande dessinée. Dans Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (dir.), *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (p. 33-55). Québec, Canada : Presse de l'université du Québec.
- Boutonnet, V. (2013). *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire* (thèse de doctorat non publiée). Montréal, Canada: Université de Montréal.
- Butler, D. L. et Cartier, S. C. (2004). *Learning in varying activities: An explanation framework and a new evaluation tool founded on a model of self-regulated learning*. Winnipeg, Canada: Société canadienne pour l'étude de l'éducation.
- Butler, D. L., Cartier, S. C., Schnellert, L., Gagnon, F. et Giammarino, M. (2011). Secondary students' self-regulated engagement in reading: Researching self-regulation as situated in context. *Psychological Test and Assessment Modeling, Special Issue – Part II. New approaches to the study of self-regulated learning*, 53(1), 73-105.
- Cantin, A. (2011). Le documentaire narratif. Entretien avec M. Barguirdjian. *Québec français*, 160, 54-56.
- Cartier, S. (2006). Apprendre en lisant à l'école : une responsabilité partagée par tous les enseignants. *Vie pédagogique*, 13, 40-42.
- Cartier, S. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire*. Anjou, Canada : CEC.
- Cartier, S. C. et Butler, D. L. (2004). *Elaboration and validation of the questionnaires and plan for analysis*. Winnipeg, Canada: Société canadienne pour l'étude de l'éducation.
- Cartier, S. C., Butler, D. L. et Bouchard, N. (2010). Teachers working together to foster self-regulated learning through reading by elementary school students in a disadvantaged area. *Psychological Test and Assessment Modeling. Special Issue – Part I. New approaches to the study of self-regulated learning*, 52(4), 382-418.
- Cartier, S. C., Chouinard, R. et Contant, H. (2011). Apprentissage par la lecture en milieu défavorisé : stratégies d'adolescents ayant une faible performance à l'activité. *Revue canadienne de l'éducation*, 34(1), 36-64.

Cartier, S. C., Contant H. et Janosz. M. (2012). Appropriation de pratiques pédagogiques sur l'apprentissage par la lecture en classe de français du secondaire en milieu défavorisé au Québec. *Repères*, 45, 97-115.

Cartier, S. et Martel V. (2014). Apprendre par la lecture (APL) en univers social au primaire et au secondaire. *Revue Enjeux*, 10 (1), printemps, 8-11.

Chall, J. S., Jacobs, V.A. et Baldwin, L.E. (1990). *The Reading Crisis: Why Poor Children Fall Behind*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris, France : Hachette.

Ciardello, A. V. (2002). Helping adolescents understand cause/effet text structure in social studies. *The Social Studies*, janvier/février, 31-36.

Conseil Canadien sur l'Apprentissage (CCA). (2007). *Rapport sur l'état de l'apprentissage chez les jeunes enfants au Canada*. Ottawa, Canada : Conseil canadien sur l'apprentissage.

Doty, J.K., Cameron, G.N. et Barton, M.L. (2003). *Teaching reading in social studies – A supplement to teaching reading in the content areas teacher's manual*. Aurora, IL: Mid-continent research for education and learning.

Durand-Le Guern, I. (2008). *Le roman historique*. Paris, France : Armand Colin.

Fisher, D. et Ivey, G. (2005). Literacy and languages as learning in content-area classes: A departure from "Every teacher a teacher of reading". *Action in Teacher Education*, 27(2), 3-11.

Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Montréal, Canada : Gaétan Morin.

Guay, L. et Charrette, D. (2009). La bande dessinée : un outil didactique pour enseigner l'histoire. *Traces*, 47(2), 1-7.

Hall, K.M., Sabey, B.L. et McClellan M. (2005). Expository text comprehension: Helping primary-grade teachers use expository texts to full Advantage. *Reading Psychology*, 26, 211-234.

Harniss, M.K., Dickson, S.V., Kinder, D. et Hollenbeck, K.L. (2001). Textual problems and instructional solutions: Strategies for enhancing learning from published history textbook. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 17(2), 127-150.

Hicks, D., Doolittle, P. et Lee, J. K. (2004). Social studies teachers' use of classroom-based and Web-based historical primary sources. *Theory and Research in Social Education*, 32 (2), 213-247.

Ivez, G. et Broaddus, K. (2001). Just plain reading: A survey of what makes students want to read in middle school classrooms. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 350-377.

Janicot, A. (2000). Comment aider les élèves à mener une lecture documentaire efficace? *Les Actes de lecture*, 71, 63-71.

Lachance, B. (2011). La fiction documentaire pour apprendre autrement. *Québec français*, 161, 53-56.

Lappara, M. (1991). Problèmes de lecture posés par l'écriture de textes historiques à visée didactiques. *Pratiques*, 51, 97-124.

Leblanc, A. et Barroux. (2008). *Le piano rouge*. Paris, France : Le Sorbier.

Lebrun, J. (2014). Les conceptions disciplinaires véhiculées dans le discours des futurs enseignants et des manuels scolaire. Dans Larouche, M.-C et Araujo-Oliveira, A. (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire* (p.107-124). Québec, Canada : Presse de l'Université du Québec.

Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2012). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Martel, V. (2009). Lire et écrire: deux compétences fondamentales. Dans Lebrun, J. et Araujo-Oliveira, A. (dir.). *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire : des fondements aux pratiques* (p. 177-203). Montréal, Canada: Chenelière.

Martel, V. (2012a). Lire en histoire : mieux lire les textes informatifs et s'ouvrir aux œuvres littéraires. *Traces*, 51 (1), 18-24.

Martel, V. (2012b). Approcher l'univers social grâce à l'apport complémentaire des ouvrages documentaires et des œuvres de fiction. *Vivre le primaire*, 25 (1), 43-44.

Martel, V. (2013). *L'apprentissage par la lecture en sixième année primaire : effet du support de lecture, de la situation de lecture proposée et du soutien en lecture offert sur l'engagement et le sentiment de compétence à lire en sciences humaines* (Rapport de recherche n° 2009/NP/127313). Lévis, Canada : Université du Québec à Rimouski, Sciences de l'éducation.

Martel, V. (2014a). Lire et interpréter des documents écrits en histoire. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois, D. et S. Demers (dir.). *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p.163-180). Montréal, Canada : Multimondes.

Martel, V. (2014b). Lire en univers social : tour d'horizon et introduction du dossier spécial. *Revue Enjeux*, 10 (1), Printemps 4-7 et 19.

Martel, V. et Boutin, J.-F. (2015a). *La classe d'histoire de l'Antiquité : réflexion didactique préliminaire sur les apports et limites du recours à la BD*. Dans Gallego, J. (dir.), *La bande dessinée historique/ Premier cycle : l'Antiquité*, (p. 113-120). Pau, France : Cahiers d'histoire, d'archéologie et de littérature antiques de l'UPPA.

Martel, V. et Boutin, J.-F. (2015b). Développer les compétences de littératie multimodale et critique en classe d'histoire par le recours à la BD. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, vol. 1 (janvier). Récupéré de: <http://www.litmedmod.ca/integrer-la-lecture-multimodale-et-critique-en-classe-dhistoire-etude-de-cas-exploratoire>

Martel, V. et Cartier, S. (2014). La lecture au centre de l'apprentissage en sciences humaines au primaire. Dans M.-A. Éthier et E. Mottet (dir.), *De nouvelles voies pour la recherche et la pratique en Histoire, Géographie et Éducation à la citoyenneté*. Bruxelles, Belgique : Éditions De Boeck (sous presse).

Martel, V. Cartier, S. et Butler, D. (2014). Pratiques pédagogiques visant l'apprentissage par la lecture en sciences humaines au primaire. Dans M.-C. Larouche et A. Araujo-Oliveira (dir.), *L'univers social à l'école primaire québécoise : regards croisés sur un domaine d'intervention et de recherche* (p.83-106). Québec, Canada : Presses de l'université du Québec.

Martel, V. et Laferrière, I. (2013). Vivre l'histoire par le roman : constats d'expérience. *Québec-Français*, 169 (84), 90-92.

Martel, V. et Lévesque, J.-Y. (2010). La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire: regards sur les pratiques déclarées d'enseignement. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 13(2), 27-53.

Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école : traité didactique*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

McGowan, T.M., Erickson, L. et Neufeld, J.A. (1996). With reason and rhetoric: Building the case for the literature-social studies connection. *Social Education*, 60(4), 203-207.

McTigue, E., Thorton, E. et Wiese, P. (2013). Authentication projects for historical fiction: Do you believe it? *The Reading Teacher*, 66 (6), 495-505.

Miles, M. et Huberman, M. (2003). *Analyses des données qualitatives*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MEQ) (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

MELS. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris, France : Nathan.

Moreau, B. (2011). La BD documentaire pour développer les habiletés en lecture. *Québec français*, 161, 70-72.

Morin, M.-F. et Prévost, N. (2011). L'exploration du documentaire par les jeunes lecteurs, mission impossible! *Québec français*, 161, 66-67

Niclot, D. et Aroq, C. (2006). Les évolutions récentes des manuels de géographie de l'enseignement secondaire français et les pratiques déclarées des enseignants. Dans J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni et V. Grenon (dir) : *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative* (p. 57-82). Québec, Canada: Presses de l'Université Laval.

- Nokes, J. D. (2013). *Building students' historical literacies*. New York, NY: Routledge.
- Ogle, D., Klemp, R. et McBride, B. 2007. *Building literacy in social studies*. Alexandria, VA: ASCD.
- Ory, P. (1993). Historique ou historienne. Dans Mitterand, O. (sous la dir.), *L'histoire par la bande : bande dessinée, histoire et pédagogie* (p. 93-96). Paris, France: Syros.
- Paillé, P. et Muchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- Palmer, R.-G. et Stewart, R.A. (2003). Nonfiction trade book use in primary grades. *International Reading Association*, 38-48.
- Peltier, P. (2002). *Trésors des récits historiques pour la jeunesse*. Créteil, France: CRDP de l'Académie de Créteil.
- Prost, A. (1996). *Douze leçons d'histoire*. Paris, France: Seuil.
- Prud'homme, J. (2013). Aux frontières du documentaire et du littéraire : la docufiction. Dans *Actes du colloque Les Genres Littéraires en Littérature pour la jeunesse* (p. 215-233). *Revue pour la recherche en Éducation*.
- Rice, D.C. (2002). Using trade books in teaching elementary science: facts and fallacies. *The Reading Teacher*, 55(6), 552-565.
- Richgels, D., Tomlison, C.M. et Tunnell, M.O. (1993). Comparaison of elementary student's history textbooks and trade books. *Journal of Educational Research*. 86(3) 161-171.
- Seixas, P. et Morton, T. (2013). *Les six concepts de la pensée historique*. Montréal, Canada: Modulo.
- Solet, B. (2003). *Le roman historique : invention ou vérité ?* Paris, France : Du Sorbier.
- Spallanzani, C., Biron, D., Larose, F., Lebrun, J., Lenoir, Y., Masselter, G. et Roy, G.-R. (dir.) (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke: CRP.
- Spor, M.W. et Schneider, B. K. (1999). Content reading strategies: What teacher know, use and want to learn. *Reading Research and Instruction*, 38 (3), 221-231.
- Tauveron, C. (2001). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris, France: Institut national de recherche pédagogique.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris, France : Hatier Pédagogie.
- Thiébaud, M. (2002). *Pour une éducation à l'image au collège*. Paris, France : Hachette Éducation.

Wineburg, S. (1991). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28 (3) 495-519.

Wineburg, S. et Martin, D. (2004). Reading and Rewriting History. *Educational Leadership*, 62(1), 42-45.

Wineburg, S., Martin, D. et Monte-Sano, C. (2013). *Reading like a historian*. New-York, NY: Teachers College Press.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Bibliographie des œuvres citées dans le texte

Chen Jiang Hong. (2008). *Mao et moi*. Paris, France : l'École des loisirs.

Combres, E. (2008). *La Chine*. Paris, France : Gallimard Jeunesse.

Godard, P. (2004). *La Chine du XIXe siècle à nos jours*. Paris, France : Autrement Junior.

Dutrait, L. et Dutrait, N. (2006). *La Chine et les Chinois*. Paris, France : Milan Jeunesse.

Fournier, M. et Sorel, G. (2006). *La Chine vers 1980. Une société non démocratique / Parcours*. Ste-Foy, Canada: Septembre.

Ma yan et Haski, P. (2003). *Le journal de Ma Yan*. Paris, France : Hachette livre.

Martin, J. (1983). *L'empereur de Chine*. Paris, France : Casterman.

Otié, P. et Kunwy, L. (2009). *Une vie chinoise*. Paris, France : Kana.

Thiollier, A. (2009). *La vie en rouge*. Paris, France : Gallimard.

Zhang, A. (2004). *Terre rouge, Fleuve jaune : un récit de la Révolution culturelle*. Paris, France : Circonflexe.

ⁱ Nous utilisons comme synonyme : « lire pour acquérir des connaissances », « apprendre en lisant », « lire pour apprendre ».

ⁱⁱ Le Programme de formation de l'école québécoise (MÉLS, 2006a; 2006b) parle davantage d'univers social; sous ce vocable sont regroupées au primaire les disciplines de la géographie, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté.

ⁱⁱⁱ Dirigée par Virginie Martel et financée par le FQRSC (Établissement Jeune chercheur) / 2009/NP/127313

^{iv} Comme pour le manuel scolaire, le recours aux œuvres documentaires et de fiction n'exclut pas les difficultés de traitement et d'appropriation (Hall, Sabey et McClellan, 2005), mais ces difficultés potentielles seraient moins nombreuses (Richgels, Tomlison et Tunnell, 1993).

^v Bien que les élèves rencontrent des difficultés pour lire les textes littéraires, ces derniers demeurent par contre généralement mieux compris que les textes informatifs (Tauveron, 2001; 2002).

^{vi} Une entrevue-bilan réalisée avec chacune des classes participantes a aussi permis de recueillir les observations des élèves comme des enseignantes à l'égard de ces composantes du projet et de leur appréciation. De même, l'entrevue-bilan a permis d'identifier les forces perçues du projet mais aussi les obstacles rencontrés.

^{vii} Pour des précisions sur les pratiques enseignantes, voir Martel et Cartier (2014) et Martel, Cartier et Butler (2014).

^{viii} Pour plus de précisions quant à la lecture des romans, consultez l'article de Martel et Laferrière (2013).

^{ix} Les élèves ayant utilisé le manuel dans un contexte de soutien à l'APL sont en fait les élèves qui ont le plus bénéficié du projet proposé. En parallèle, les élèves qui ont utilisé le manuel sans soutien (voir Martel et Cartier, 2014) et ceux qui ont été invités à exploiter un corpus d'œuvres (sans soutien à l'APL ou avec soutien tel que le présente le contexte 2 de cet article) ont moins bénéficié du projet.